

Straße, Spiel- und Bolzplatz: Fortbestehende Sozialisationsinstanzen oder überholte Auslaufmodelle?

Eine qualitative Studie zur kindlichen Sozialraumorientierung und zur kindspezifischen Umweltaneignung am Beispiel der Stadt Bendorf

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1 Theoretischer Hintergrund.....	4
1.1 „Der Lebensraum des Großstadtkindes“: Eine Studie von Martha und Hans Heinrich Muchow	4
1.1.1 Biographie von Martha Muchow	4
1.1.2 Wissenschaftlicher Hintergrund der Studie	6
1.1.3 Entstehungsgeschichte der Lebensraumstudie	7
1.1.4 Historischer Kontext - Barmbek in den 1920er/1930er Jahren	8
1.1.5 Inhalt, Methoden, Ergebnisse	8
1.1.6 Wissenschaftliche Rezeption	11
1.1.7 Barmbek im Wandel	12
1.1.8 Barmbeker Kindheit im Wandel	14
1.2 Kindheit	16
1.2.1 Was ist Kindheit?.....	16
1.2.2 Der Wandel der kindlichen Lebensbedingungen	21
1.2.3 Von der Straßensozialisation zur verhäuslichten/verinselten Kindheit.....	22
1.2.3.1 Drei Epochen der Verhäuslichung von Kindheit.....	22
1.2.3.2 Straße als Sozialisationsinstanz.....	23
1.2.3.3 Moderne Kindheit	24
1.3 Raum.....	27
1.3.1 Raumkonzeptionen	27
1.3.2 Methodische Zugänge zur kindlichen Raumerfahrung	30
1.3.3 Spiel als „ausschließliche und einzig mögliche Form der Welt-Bewältigung“ (Zinnecker, 1978/1998, S.46)	31
2 Empirischer Teil	32
2.1 Die Stadt Bendorf	32
2.1.1 Kindspezifische Infrastruktur.....	33
2.1.2 Vereine, Gruppen, Veranstaltungen.....	33
2.1.3 Beispiele für eine Kindheit in Bendorf in den 1950er und 1990er Jahren	34
2.2 Methoden	35
2.2.1 Qualitative Methodenwahl.....	36
2.2.2 Methodische Anlage der Studie	36

2.2.2.1	Nicht-teilnehmende Beobachtung.....	37
2.2.3	Einzelfallstudien	37
2.2.3.1	Subjektive Kartographie.....	38
2.2.3.2	Qualitatives Interview	38
2.2.3.3	Stadtplanmethode.....	39
2.3	Ergebnisse.....	39
2.3.1	Beobachtung	39
2.3.1.1	Der Kaufland-Vorplatz.....	41
2.3.1.1.1	Der Kaufland-Vorplatz in der Welt des Erwachsenen	41
2.3.1.1.2	Der Kaufland-Vorplatz in der Welt des Kindes	42
2.3.1.2	Der Schulhof der Förderschule	44
2.3.1.2.1	Der Schulhof in der Welt des Erwachsenen.....	44
2.3.1.2.2	Der Schulhof in der Welt des Kindes.....	45
2.3.1.3	Der Bolzplatz	46
2.3.1.3.1	Der Bolzplatz in der Welt des Erwachsenen.....	47
2.3.1.3.2	Der Bolzplatz in der Welt des Kindes.....	47
2.3.1.4	Der Kirchplatz.....	48
2.3.1.4.1	Der Kirchplatz in der Welt des Erwachsenen	48
2.3.1.4.2	Der Kirchplatz in der Welt des Kindes	48
2.3.1.5	Spielplatz/ Yzeurer Platz.....	49
2.3.1.5.1	Der Spielplatz / Yzeurer Platz in der Welt des Erwachsenen	50
2.3.1.5.2	Der Spielplatz/ Yzeurer Platz in der Welt des Kindes	50
2.3.1.6	Die Wikingerstraße	52
2.3.1.6.1	Die Wikingerstraße in der Welt des Erwachsenen.....	52
2.3.1.6.2	Die Wikingerstraße in der Welt des Kindes.....	52
2.3.1.7	Zusammenfassung.....	53
2.3.2	Kinderportraits	54
2.3.2.1	Hannah	54
2.3.2.2	Sophie	56
2.3.2.3	Max	58
2.3.2.4	Zusammenfassung.....	59
3	Fazit.....	60
	Abbildungsverzeichnis.....	63
	Literaturverzeichnis	63

Einleitung

Klein sein heißt Knie wund,
klein sein heißt Sand im Mund,
klein sein heißt Wasser spritzen,
klein sein heißt barfuß flitzen,
klein sein heißt Blumen pflücken,
kleinsein heißt Gras im Rücken,
klein sein heißt insgeheim
der Erde näher sein.

(Manfred Sestendrup)

Zweimal Drei macht Vier,
Widdewiddewitt und Drei
macht Neune.
Ich mach' mir die Welt
Widdewidde wie sie mir gefällt.

*(Pippi Langstrumpf, nach Jan Johansson und
Wolfgang Franke)*

Wie viel Realität steckt heute noch in dem Zitat des deutschen Schriftstellers Manfred Sestendrup, das eine christliche Grußkarte zur Geburt ziert? Ist das Bild, das er entstehen lässt, nicht allzu idyllisch in einer Zeit, in der Befürchtungen laut werden, die eine verplante Kindheit und gestresste Kinder proklamieren? (vgl. z.B. Zeiher, zit. nach Göppel, 2007, S.69) Erfahrungen, wie sie Sestendrup beschreibt, werden in erster Linie draußen gemacht, im öffentlichen Straßenraum, auf den angrenzenden Wiesen und Plätzen, nicht im Sportkurs in der Halle, nicht im Mal- oder Instrumentenunterricht und auch nicht in den unendlichen Weiten des Internets. Heißt klein sein heute wirklich noch insgeheim der Erde näher sein?

Ein bewusster Blick in die häufig kinderarme Straßenöffentlichkeit lässt daran zweifeln und auch aktuelle Ergebnisse, wie sie z.B. in der World Vision Kinderstudie 2010 zur kindlichen Freizeit veröffentlicht wurden, sprechen eine andere Sprache. Vereins- und Gruppenmitgliedschaften erreichen ungeahnt hohe Zahlen (vgl. Andresen; Hurrelmann, 2010, S.20), übermäßiger Medienkonsum ruft immer wieder Kritiker auf den Plan. (vgl. z.B. Egmond-Fröhlich u.a., 2007)

Kann dem öffentlichen Straßenraum, unter solchen Rahmenbedingungen, überhaupt noch eine Bedeutung für die kindliche Weltbewältigung zugesprochen werden? Dieser Frage widmet sich diese qualitativ-empirische Diplomarbeit im Rahmen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaften, ausgehend von der revolutionären Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ von 1935 des Geschwisterpaares Martha und Hans Heinrich Muchow. Mit größtmöglicher Genauigkeit, Detailliertheit und empathischer Bezugnahme auf die Kinderperspektive wird in dieser Studie der Lebensraum des Großstadtkindes analysiert und zwar in einer Zeit, in der Kinder in der Forschung hauptsächlich als Entwicklungswesen galten, die der Erziehung und Förderung bedürfen, um zu produktiven Gesellschaftsmitgliedern heranwachsen zu können. (vgl. S.39f.) Die Geschwister Muchow richteten den Blick gezielt auf die Kinder als Experten und Konstrukteure ihrer eigenen Welt, als vollwertige, ernstzunehmende Gesellschaftsmitglieder und ebneten so den Weg für einen Jahrzehnte später eintretenden Paradigmenwechsel in der Kinder- und Kindheitsforschung.

Eine Besonderheit der Lebensraumstudie liegt auch darin, dass sie, aufgrund der vorbildlichen Sensibilität ihrer Autoren im Rahmen von Beobachtungen, auf kindliche Verhaltensweisen im öffentlichen Straßenraum aufmerksam macht, die dem den jeweiligen Orten eingeschriebenen Sinn zuwiderlaufen. Die Kinder dieser Studie machen sich tatsächlich die Welt, wie sie ihnen gefällt, wie sie ihnen die meiste Freude und Spannung bringt, unabhängig davon, ob die jeweiligen Orte, materiellen Begebenheiten etc. für sie konzipiert wurden oder nicht. Die fiktive Figur Pippi Langstrumpf von Astrid Lindgren erscheint geradezu als Paradebeispiel für diese kindliche Besonderheit, wenn sie auf Scheuerbürsten schlittschuhlaufend ihr Haus reinigt. (Lindgren, 1987, S.70)

Kindlichen Umwandlungsprozessen im heutigen öffentlichen Straßenraum nachzugehen, stellt einen weiteren wesentlichen Schwerpunkt dieser Arbeit dar.

Auf eine ausführliche Analyse der Lebensraumstudie der Geschwister Muchow folgt zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der Kindheitsforschung. Anschließend wird ein kurzer Überblick über den Wandel kindlicher Lebensbedingungen gegeben, der im Hinblick auf die Thematik des Wandels von der Straßensozialisation zur verhäuslichten, verinselten Kindheit eine vertiefte Behandlung erfährt. An die kritische Darlegung verschiedener Thesen zu moderner Kindheit schließt sich ein Kapitel zum Thema Raum an. Hier wird der dieser Arbeit zugrunde gelegte Raumbegriff eingeführt und abgegrenzt. Anschließend wird ein kurzer Exkurs über sinnvolle methodische Zugänge zum subjektiven Raumerleben gegeben, auf den, den Theoretiker abschließend, eine Auseinandersetzung mit Spiel als kindlicher Form der Weltbewältigung folgt. Der empirische Teil dieser qualitativen Forschungsarbeit beginnt mit der Vorstellung der Kleinstadt Bendorf in Rheinland-Pfalz, die als Untersuchungsort ausgewählt wurde, sowie der im Rahmen dieses Forschungsvorhabens verwendeten Methoden. Mit Hilfe von Beobachtungen in Kombination mit drei Einzelfallstudien soll den Forschungsfragen nachgegangen werden. Auf die ausführliche Präsentation der Ergebnisse folgt schließlich ein zusammenführendes und zusammenfassendes Fazit.

1 Theoretischer Hintergrund

In dieser Arbeit wird der mögliche Wandel kindlicher Umwelt- bzw. Raumeignung im Freizeitbereich sowie die Veränderung der besonderen Bedeutung, die dabei dem öffentlichen Straßenraum zukommt, untersucht. Als Ausgangsbasis dazu dient die ausführliche Analyse der Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ von Martha und Hans Heinrich Muchow, die zum einen als historischer Vergleich und zum anderen als inhaltliche wie methodische Anregung genutzt wird. Daran anschließend folgt eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Kindheit“ und seinem Wandel im Zusammenhang mit dem Wandel kindlicher Lebensbedingungen. Dabei wird der Fokus besonders auf die Entwicklung der sogenannten Straßenkindheit hin zur modernen, verhäuslichten Kindheit gerichtet. (vgl. Zinnecker, 2001) Abschließend wird der Raumbegriff in den Blick genommen, der in dieser Arbeit der kindlichen Raumeignung als Basis der kindlichen Umweltaneignung zugrunde liegt.

1.1 „Der Lebensraum des Großstadtkindes“: Eine Studie von Martha und Hans Heinrich Muchow

Bei „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ handelt es sich um eine bedeutende, für die damalige Zeit wie auch für heute revolutionäre Studie von Martha Muchow, die bedauernswerter Weise viel zu lange keine wissenschaftliche Rezeption erfahren hat. Erstmals veröffentlicht wurde diese Studie 1935, zwei Jahre nach dem tragischen Selbstmord Martha Muchows, von ihrem Bruder Hans Heinrich, der durch die Aufarbeitung des Werkes seiner Schwester ihr Andenken bewahren wollte. Jahrzehnte lang blieb die Studie einer kleinsten Leserschaft vorbehalten und fand die nötige Anerkennung erst durch die Wiederentdeckung durch Jürgen Zinnecker 1978. Er veröffentlichte den „Lebensraum des Großstadtkindes“ als Reprint im päd.extra Verlag und fügte eine eindrucksvolle wissenschaftliche Recherche seinerseits hinzu. (vgl. Behnken; Honig, 2012, S.9) Seitdem wurden sich mehrere wissenschaftliche Disziplinen der Bedeutung dieser Studie bewusst und sie erkannten ihren innovativen Anregungscharakter für den wissenschaftlichen Fortschritt. Der Perspektivenwechsel, den Muchow einleitete, der aber in Deutschland erst in den 1980er Jahren umgesetzt wurde, bestand nach Mey (2012, S.178) in drei wesentlichen Revisionen: Zunächst spricht er von einem veränderten „Subjektverständnis“ (a.a.O.) und zitiert dabei Lerner und Buss-Rosnagel (1981), indem er Kinder „als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung“ bezeichnet, also nicht lediglich als passive Sozialisationsobjekte. Des Weiteren betont er die Bedeutung des veränderten methodischen Vorgehens dieser Studie, das wesentlich die Kind-Perspektive in den Mittelpunkt des Forschungsprozesses stellt und daher deutlich zwischen der Forscher- und der Kind-Perspektive unterscheidet. „Und drittens schließlich wurde der Anspruch formuliert, über eine Allgemeine (Entwicklungs-) Psychologie hinauszugehen, die bei einer formal-psychologischen Betrachtung des Kindes (und bei formal-psychologischen Gesetzmäßigkeiten) stehen bleibt und die besonderen „Weltbereiche“ der Subjekte weitgehend unberücksichtigt lässt.“ (Mey, 2012, S.178)

Martha Muchow untersuchte in dieser Studie den Lebensraum des Großstadtkindes als „Raum, in dem das Kind lebt“, als „Raum, den das Kind erlebt“ und als „Raum, den das Kind lebt“. (Muchow; Muchow, 1935). Exemplarisch diente ihr dazu der Hamburger Stadtteil Barmbek. Im Folgenden wird zunächst die Autorin anhand ihrer Biographie vorgestellt, um anschließend die Studie detailliert zu analysieren.

1.1.1 Biographie von Martha Muchow

Martha Muchow wurde am 25. September 1892 in Hamburg geboren. Sie war das erste von zwei Kindern des Zollinspektors Johannes Muchow und seiner Ehefrau Dora, geb. Korff. (Muchow, M., 1915, S.16) Ihr Bruder ist der um 8 Jahre jüngere Hans Heinrich Muchow. Zwischen 1899 und 1912 besuchte Martha Muchow zwei Jahre die öffentliche Volksschule, sieben Jahre eine private höhere Mädchenschule in Hamburg, anschließend das städtische Lyzeum in Altona und drei Jahre das städtische Oberlyzeum, ebenfalls in Altona. Am 8. Februar 1912 bestand sie das Abitur und nach einem Jahr Vorbereitungszeit die Lehramtsprüfung am 15. Februar 1913. (a.a.O.)

Über ihre Kindheit sind nahezu keine Zeugnisse überliefert, jedoch gewährt ein Bericht von Hans Heinrich Muchow kurze Einblicke in das Leben der Familie Muchow. Er beschreibt einen Vater, der jeden Tag nach der Arbeit zwei Fragen zu stellen pflegte, „Bist du dran gekommen?“ und „Hast du was gewusst?“, mit denen er einerseits sein Interesse an den schulischen Belangen seiner Kinder bekundete und andererseits eine gewisse Kontrolle ausübte. Weiter sorgte er bei allen sich ergebenden Möglichkeiten wie z.B. Familienausflügen am Sonntag für „Gelegenheitsunterricht“ und festigte so die „weit über das Schulwissen und das spätere Fachstudium hinausreichende Allgemeinbildung.“ (Muchow, H. H., 1965) Seine Mutter beschreibt Muchow als „eine ganz einfache Frau, Tochter eines Landarbeiters und ‚Absolventin‘ einer einklassigen Dorfschule, deren Lehrer, Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, im Hauptberuf noch Schneider war.“ (a.a.O.) Ihr Ressort war die Überwachung der Hausaufgaben und der Vorbereitungen auf Klassenarbeiten. Trotz ihrer eigenen mangelnden Schulbildung spornte sie ihre Kinder immer wieder aufs Neue an, übte mit ihnen, lehrte sie eine disziplinierte Arbeitshaltung. (vgl. a.a.O) Aus diesen kurzen Beiträgen lässt sich leicht erkennen, welchen bedeutenden Einfluss die Eltern auf ihre Kinder hinsichtlich ihrer späteren Tätigkeiten hatten. Es ist anzunehmen, dass sie ihre

weltoffene, ambitionierte und für die damalige Zeit revolutionäre Forschungsgesinnung der liebevollen, aber auch auf Disziplin, Ehrgeiz und Neugier hinarbeitenden Behandlung durch ihre Eltern zu verdanken haben.

Erste Berufserfahrungen als Lehrerin sammelte Martha Muchow in der Zeit von Ostern 1913 bis Herbst 1915 an einer höheren Mädchenschule in Tondern. Jedoch führte sie „das Verlangen nach vertiefter wissenschaftlicher Erkenntnis und gründlicher psychologischer Unterbauung ihres pädagogischen Tuns in die Heimatstadt Hamburg zurück.“ (Strnad, 1949, S.7) Von 1915 bis 1919 unterrichtete sie an Hamburger Volksschulen und besuchte Veranstaltungen des Psychologischen Laboratoriums, einer Abteilung des Seminars für Philosophie im „Allgemeinen Vorlesungswesen“, eine Vorgängereinrichtung der Universität Hamburg unter der Leitung von Ernst Meumann (bis 1915) und William Stern (ab 1916). Schon zu dieser Zeit arbeitete sie an Aufgaben des Laboratoriums, wie z.B. der Erstellung eines Beobachtungsbogens zur Auslese „begabter Volksschüler“, mit und veröffentlichte bereits 1918 erste wissenschaftliche Artikel. (vgl. Faulstich-Wieland, 2007, S.2). Am 1. April 1919 wurde sie als Lehrerin in Hamburg fest angestellt und besuchte als eine der ersten Studentinnen der Psychologie, Philosophie, der deutschen Philologie und Literaturgeschichte die 1919 neugegründete Universität Hamburg. Im Herbst 1920 „erreicht Professor Stern bei der Oberschulbehörde ihre Beurlaubung aus dem Schuldienst und gewinnt sie als ‚wissenschaftliche Hilfsarbeiterin am psychologischen Laboratorium‘ der Universität.“ (Strnad, 1949, S.7) 1923 promovierte sie mit „Studien zur Psychologie des Erziehers“.

Von großer Bedeutung für ihre Forschungstätigkeiten, besonders für die Lebensraumstudie, war ihr mit ihrem Bruder geteiltes Engagement in der Jugendbewegung im Wandervogel und in der Volksheimbewegung, d.h. ihre wissenschaftliche Arbeit war stets geprägt von sozialpädagogischen Motiven mit dem Ziel des besseren Verständnisses von Kindern und Jugendlichen und ihrer davon abhängigen angemessenen Förderung und Unterstützung. Hans Heinrich Muchow berichtete, als er 1919 das Studium begann, habe er „angesichts dieses Privilegs die Verpflichtung zur Sozialarbeit – anstatt im studentischen Verbindungswesen mitzuwirken – gefühlt“ (Muchow, H. H., zit. nach Zinnecker, 1978/1998, S.41)

Hier im Folgenden die wissenschaftlichen Schwerpunkte, Veröffentlichungen und Aktivitäten in mannigfaltigen Vereinen und Gesellschaften Martha Muchows zu erörtern, würde den Rahmen dieses biographischen Überblicks sprengen. Knapp zusammengefasst kann man nach Faulstich-Wieland und Faulstich (2012b) ihre Arbeiten fünf Themengebieten zuordnen: Arbeiten zu Intelligenz und Begabung, die Dissertation zur Psychologie des Erziehers, Schulgestaltung bzw. zur Entwicklung der Schulkinder, Arbeiten zur Kindheit und zum Kindergarten und Lebensraum und Lebenswelt. Für den letzten Punkt ist die Übernahme der Ausbildung der künftigen Volksschullehrer durch die Universität Hamburg 1926 von Bedeutung, da in diesem Zusammenhang Martha Muchow an der Einführung eines sozial-pädagogischen Praktikums für Lehrerstudenten mitwirkte, in dessen Rahmen teilweise Beobachtungen für die Lebensraumstudie stattfanden. (vgl. Zinnecker, 1998, S.163)

Am 18.3.1930 ernannte man Martha Muchow zum wissenschaftlichen Rat und noch im Winter desselben Jahres folgte sie einer Einladung in die USA „um amerikanische Methoden psychologischer Forschung zu studieren.“ (Zinnecker, 1998, S.164) Im April 1931 wirkte sie an den Vorbereitungen des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg mit und unternahm Tagungsreisen in die Schweiz, nach Frankreich, Dänemark, Schweden und Finnland. (vgl. a.a.O.) Im Rahmen der Tagung der „Deutschen Sektion“ des Bundes in Deutschland vom 3. bis 5. Oktober 1931 hielt Muchow einen Vortrag über die Hamburger Lebensraumuntersuchung, an der sie seit einiger Zeit arbeitete und demonstrierte, „wie ... durch die Eigenart unserer technifizierten, mechanisierten Großstadtwelt von heute hier eine ganz andere Kindeswelt zustande kommt, als es etwa die unsere vor 20-30 Jahren war, aus der wir so gern mehr oder weniger bewusst unser Verständnis für das Kind und sein Erleben noch schöpfen.“ (Muchow, M., zit. nach Zinnecker, 1998, S. 164)

„Zu der Überfülle der Arbeit, den Sorgen um die täglich wachsende Verwahrlosung einer hungernden und in unfreiwilligem Nichtstun jahrelanger Arbeitsmarktkrisen verkommenen Bevölkerung kommt die immer bedrohlicher sich zuspitzende politische Lage im Winter 1932/33. Schon lange ist Martha Muchow im tiefsten beunruhigt. Sie hat nie dazu geneigt, eine Schuld zu verschleiern, und sie quält sich selbst mit Vorwürfen des Versagens, wenn sie die Hilflosigkeit der sogenannten ‚geistig-führenden Kreise‘ der politischen Entwicklung gegenüber beobachtet. --- In bebender Erregung erlebt sie die Machtergreifung durch den Nationalsozialismus.“ (Strnad, 1949, S.17)

In dieser beunruhigenden Zeit traf Martha Muchow der unerwartete Tod ihrer Mutter am 9. April 1933 besonders hart. Hinzu kamen die Entlassungen von William Stern und Heinz Werner auf Grund des Berufsverbotsgesetzes am 7. April und andauernde Diffamierungen Muchows als Mitglied des „jüdischen Instituts“ und als „Marxistin“. Am 25. September 1933, ihrem 41. Geburtstag, musste sie die Leitung des Instituts an den nationalsozialistischen Erziehungswissenschaftler Gustav Deuchler übergeben und wurde von ihm in den Schuldienst entlassen. Am 29. September erlag Martha Muchow den Folgen eines Selbstmordversuches. (vgl. Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012b, S.3)

Zum Schluss werden einige Zitate von Zeitgenossen ergänzt, die den Charakter dieser beeindruckenden Forscherin widerspiegeln.

„Sie vereinte in seltener Weise theoretisch-psychologisches Können und engsten Kontakt mit dem gesamten pädagogischen Leben; so war sie wie wenige berufen zum wissenschaftlichen Eindringen in die Lebenswelten der Kinder und jugendlichen Menschen und zur Erziehung der jungen Erzieher.“ (Stern, W., zit. nach Zinnecker, 1978/1998, S.25)

„Ich habe Martha Muchow als eine stille, verstehende, helfende, aber dennoch führende Persönlichkeit in Erinnerung, die uns Erziehungswissenschaftlern sehr verbunden war. Sie war sehr exakt und vorsichtig in ihren Arbeitsschritten und wahrhaftig und überzeugend in den Urteilen.“ (Westermann, A., 1979, S.166)

„Sie konnte sich sehr gut in Lebenswelten versetzen, sehr gut zuhören und Situationen ganz plastisch skizzieren. Sie dozierte nicht, sie war immer dazwischen. Auf die Welt eines jeden zu achten, war ihr wichtig.“ (Westermann, A., 1979, S.166)

„Ihre Offenheit für das Leben in seiner Realität, verbunden mit leidenschaftlichem Helferwillen und die Gewissenhaftigkeit, mit der sie jedes Problem bis in seine letzten Wurzeln verfolgt, geben ihrer psychologischen Forschungsarbeit die eigene Note und lassen sie Fragestellungen finden, die der Wissenschaft Anstöße geben und neue Wege weisen.“ (Strnad, 1949, S.8f.)

1.1.2 Wissenschaftlicher Hintergrund der Studie

Um den Perspektivenwechsel, der bereits im einleitenden Abschnitt zu dieser Studie beschrieben wurde, nachvollziehen zu können, ist es unabdingbar, einen Blick auf das wissenschaftliche Umfeld Martha Muchows zu werfen, dessen Wirkung sie sich selbstverständlich nicht entziehen konnte und das zur Entwicklung ihrer fortschrittlichen Gesinnung beigetragen hat.

Zum Verständnis ihrer Ziele und Motive wird hier zunächst auf Muchows Engagement in der Sozialarbeit hingewiesen. Elfriede Strnad fasst dazu zusammen (1949, S.7f.):

„Ihre Aufgeschlossenheit für alles Lebendige, ihre Beziehung zur Jugendbewegung – sie gehörte dem Wandervogel an -, und das ernste Ringen um die Erziehung einer in Kriegszeiten vielseitig gefährdeten und verwahrlosten Jugend führen sie dem Kreis der Hamburger Schul- und Sozialreformer zu, der sich nach Kriegsende in der Volksheimbewegung und um die von der Behörde als Versuch genehmigten ‚Gemeinschaftsschulen‘ zusammengefunden hat“.

Die Volksheimbewegung sorgte für die Organisation kultureller Aktivitäten und bot den Kindern und Jugendlichen der jeweiligen Stadtviertel Aufenthaltsräume an. In diesen Volksheimen kann man die Vorläufer heutiger Jugendzentren sehen. (vgl. Faulstich-Wieland, 2007, S.3) Aus diesem sozialen Engagement heraus erwuchs der pädagogische Praxisbezug der Forschungen Martha Muchows.

„Sie möchte Müttern, Lehrern, Fürsorgern die geistige Welt ihres Gegenübers erschließen, damit diese – den individuellen Modus der Weltbewältigung des anderen kennend – zu einer sinnvollen Verständigung mit dem Hilfsbedürftigen gelangen. Die praktische Konsequenz aus dem Untersuchungsprogramm kann nur lauten, sich auf das Gegenüber qua verstehender Identifikation stärker einzustellen.“ (Zinnecker, 1978/1998, S. 44)

Nur über das „Verstehen“ des jeweiligen Kindes/ Jugendlichen ist ein adäquater Umgang sowie effektive Förderung möglich. Und in eben diesem „Verstehen“ liegt der Kern des revolutionären Perspektivenwechsels Martha Muchows begründet.

„In den psychologischen Untersuchungen aber ging es fast ausschließlich um die formal-psychologische Beschreibung des kindlichen Seelenlebens und um die Herausarbeitung formal-psychologischer Gesetzmäßigkeiten. (...) Es lässt sich heute zeigen, dass von dieser Psychologie aus ein restloses Verstehen und ein erfolgreicher Verkehr, zum Beispiel mit dem Großstadtkinde, nicht zu erzielen war, dass dazu vielmehr auch die Kenntnis des besonderen Weltbereiches erforderlich ist, an dem sich die formalen Kräfte des Kindes betätigen. Sobald nun in der Psychologie erkannt war, dass bei objektiv gleicher Lebenswelt doch, je nach der Struktur dessen, der diese Welt lebt, die ‚gelebte Welt‘ ganz verschieden sein kann, musste man sich neben der bisher betriebenen Untersuchung der ‚Person‘ der Erforschung der ‚personalen Welt‘ zuwenden.“ (Muchow; Muchow; 1935, S. 78)

Zu dieser Erkenntnis gelangte Martha Muchow über den „Personalismus“ William Sterns und Ausführungen Jakob von Uexkülls. „Mit der Bezeichnung ‚Personalismus‘ verbindet sich eine humanistische Auffassung vom Menschen, die sowohl den sozialen Beziehungen wie der Eigentätigkeit und Subjektivität des Menschen – hier vor allem der Kinder – Rechnung tragen will.“ (Faulstich-Wieland, 2007, S.6) Im Mittelpunkt der Personalistischen Psychologie steht eine Neuformulierung der Mensch-Umwelt-Beziehung. Der Mensch wird nicht, wie die zur damaligen Zeit weit verbreitete Milieu-Wirkungs-Theorie darlegte, einseitig von seiner Umwelt beeinflusst, sondern er steht in Wechselwirkung mit ihr. Mensch und Umwelt bilden eine „unauflösliche dialektische Einheit“. (Zinnecker, 1978/1998, S.45) Zinnecker zitiert hier Stern, indem er die einem Subjekt zugeordnete Welt als „personale Welt“ bezeichnet. (a.a.O.) Martha Muchow deutete dies 1929 in Bezug auf das Verstehen von Kindern und Jugendlichen so: „Es ist nun eine wesentliche Einsicht der strukturpsychologischen Forschung, dass jedes psychische Subjekt in einer ‚Welt‘ lebt, und dass das Verstehen stets das Subjekt in seiner Welt als einen unlösbaren strukturellen Zusammenhang umfassen muss, wenn immer es überhaupt ‚Verstehen‘ sein will.“ (zit. nach Zinnecker, 1978/1998, S.45) Auch der Biologe von Uexküll befasste sich ausgiebig mit der Frage nach der Beziehung des einzelnen Lebewesens zu seiner Umgebung. „Uexküll, der von 1925 bis 1940 das Institut für Umweltforschung an der Universität Hamburg leitete, war Wegbereiter eines ‚subjektzentrierten‘ (wobei mit ‚Subjekt‘ alle Tiere gemeint sind) Umweltverständnisses, in dem das Lebewesen in der Lage ist, sich die Umwelt zu merken (Merkwelt) und auf sie einzuwirken (Wirkwelt).“ (Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012a, S.102) Das Verdienst dieses wegweisenden Perspektivenwechsels geht demnach auf Forscher unterschiedlicher Diszip-

linien zurück, deren vollständige Vorstellung hier nicht geleistet werden kann. Es werden entsprechend nur die Einflüsse behandelt, die für die Lebensraumstudie von wesentlicher Bedeutung waren.

Zu nennen sind des Weiteren im Zusammenhang mit Muchows Konzeption des „gelebten Raums“ verschiedene Raumtheorien. Hier wird nur überblickshaft auf dieses Thema eingegangen, da es im Gliederungspunkt 1.3 „Raum“ noch ausführlich behandelt wird. In der Lebensraumstudie wird der Lebensraum untersucht als Raum, in dem das Kind lebt, als Raum, den das Kind erlebt und als Raum, den das Kind lebt. „Dabei wurde schrittweise ein Übergang von der Vorstellung eines durch die Stadtkarte präsentierten Behälters, in dem sich das kindliche Leben eher passiv abspielt, über das Erleben von Spiel und Freizeit, bis zur aktiven Aneignung einzelner Orte, an denen sich die Kinder aufhalten, vollzogen.“ (Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012a, S.103) Von Bedeutung ist hier besonders der Phänomenologe Edmund Husserl, auf den sich Martha Muchow bereits im Rahmen ihrer Dissertation ausführlich bezog. Auch er betonte schon die „Historizität sowie Biografizität und Kontextualität von Aneignungsprozessen“ (a.a.O., S.10). Das Großstadtkind eignet sich seinen je individuellen Lebensraum aktiv an, es lebt den Raum um und unterscheidet sich dabei nicht nur von anderen Kindern, sondern besonders von der Lebenswelt der Erwachsenen. „‘Der Raum, den das Kind lebt‘ ist ein Raum, der durch Perspektivität und Lebenspraxis der Kinder als kindlicher Lebensraum konstituiert wird; der ‚Raum‘ ist dabei nicht nur als Gehäuse, sondern als Semiotik einer sozialen Kinderwelt zu denken. Darin verbirgt sich die Einsicht, dass Entwicklung und Sozialisation nicht ‚bewirkt‘ werden, (...) sondern Sozialisationsprozesse verlaufen über Deutungen, mit denen Personen die Welt für sich relevant machen.“ (Behnken; Honig, 2012, S.12)

Die Spieltheorie Martha Muchows, die sie von der Friedrich Fröbels ableitet, und die im Spiel „eine spezifische Art der kindlichen Aneignung und Bewältigung von Welt“ erkennt, wird im Gliederungspunkt 1.3.3 erläutert. (Zinnecker, 1978/1998, S.46)

Die Besonderheit der methodischen Vorgehensweise Martha Muchows lässt sich am besten vom Stand des psychologischen Laboratoriums zu Beginn von Muchows wissenschaftlicher Karriere aus erklären. Damals stand das psychologische Laboratorium noch unter dem Einfluss Ernst Friedrich Wilhelm Meumanns, der nach Faulstich-Wieland und Faulstich als Begründer der Pädagogischen Psychologie und Experimentellen Pädagogik gilt. (2012a, S. 18) „In der Pädagogik, die als Wissenschaft von den Erziehungstatsachen nach Meumanns Auffassung ein eigenständiges universitäres Fach darstellen sollte, spielte die Psychologie als Grundlage in zweifacher Hinsicht eine herausragende Rolle: formal durch Übertragung der empirischen, besonders der experimentellen Methoden der Psychologie auf die Fragen der Erziehungsforschung (‘Experimentelle Pädagogik‘) und material durch den psychologischen Beitrag zur Wissenschaft vom Kinde und Jugendlichen (‘Jugendkunde‘).“ (Probst, 1989, S. 19) Sein Nachfolger William Stern wandte sich von der Suche nach universalistischen Gesetzaussagen auf Basis experimenteller Methoden ab und widmete sich mit seiner „differentiellen Psychologie“ der Herausarbeitung individueller Unterschiede und damit verbunden einem Methodenpluralismus, für den auch Martha Muchow bereits in einer ihrer ersten Veröffentlichungen, „Die hauptsächlichen Methoden der wissenschaftlichen Jugendkunde“ in der „Preußischen Volksschullehrerinnen-Zeitung“, plädierte. (Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012a, S.110) „Es gibt nicht die einzig gültige, sondern immer nur die angemessene wissenschaftliche Erfahrungsgewinnung“. (a.a.O.) Wie dieser Methodenpluralismus in der Lebensraumstudie umgesetzt wurde, wird unter Punkt 1.1.5 „Inhalt, Methoden, Ergebnisse“ dargestellt.

1.1.3 Entstehungsgeschichte der Lebensraumstudie

„Als wir in der Leitung des Hamburger Volksheims im Winter 1927/28 einen Vortragszyklus über ‚Die Großstadt als Lebensraum und als Lebensform‘ durchführten, in dem Fritz Höger, Dr. Cimbal, Heinz Marr, U.E. Günther u.a. sprachen, entstand aus dieser Problematik der Keim zu der vorliegenden Arbeit.“ So stellte Hans Heinrich Muchow den Ausgangspunkt der Lebensraumstudie im Vorwort zur Ausgabe von 1935 vor. (Muchow; Muchow, 1935, S.76) Ursprünglich sollte dabei, im Sinne der Milieupsychologie, der Einfluss der Lebenswelt „Großstadt“ auf die Kinder und Jugendlichen herausgearbeitet werden. Voruntersuchungen in den Jahren 1928/29 führten zu einer Revision dieser Vorstellung und zu der im vorigen Gliederungspunkt beschriebenen Neuformulierung des Mensch-Umwelt-Verhältnisses. „Es war also nicht mehr zu untersuchen, wie eine so und so zu beschreibende Großstadtwelt die in ihr lebenden, so und so beschaffenen Kinder beeinflusst, sondern es war zu zeigen, wie das Kind seine Umgebung ‚Großstadt‘ zu seiner Umwelt umschafft, und wie sich alsdann die vom Kinde ‚gelebte Welt‘ Großstadt darstellt.“ (a.a.O.) Die weiteren, unter dieser neuen Perspektive angestellten Untersuchungen in den Jahren 1930 bis 1932 dienten schließlich der Auswahl der Methoden und der Materialgewinnung. (a.a.O.) Einen Großteil der Beobachtungs- und Protokollierungsarbeiten übernahmen Studentinnen und Studenten der Universität Hamburg im Rahmen der von Martha Muchow angeleiteten psychologischen Praktika. (Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012a, S. 25) Die Veröffentlichung der Ergebnisse war Hans Heinrich Muchow zufolge für das Jahr 1934 geplant. Die Machtergreifung der Nationalsozialisten und der tragische Selbstmord Martha Muchows verhinderten dieses Vorhaben. „Ich erfülle eine Ehrenpflicht und zugleich eine Dankesschuld, wenn ich das Werk, das ich von seinen Anfängen an in Gesprächen und Mitarbeit habe begleiten dürfen, weiterzuführen versuche und zum Druck befördere.“ (Muchow; Muchow, 1935, S.77) 1935 veröffent-

lichte Hans Heinrich Muchow die Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ als Fragment und machte sie so einer kleinsten Leserschaft, den Subskribenten der Schriftenreihe „Der Ertrag der Hamburger Erziehungsbe-
wegung“, zugänglich. (Zinnecker, 1978/1998, S.21) Erst die Wiederveröffentlichung durch Jürgen Zinnecker 1978 hatte die dieser Studie zustehende Beachtung in verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen zur Folge.

1.1.4 Historischer Kontext - Barmbek in den 1920er/1930er Jahren

Im Mittelpunkt der Lebensraumstudie steht ein Arbeiter- und Kleinbürgerviertel im Hamburger Stadtteil Barmbek, die "Barmbeker Insel". Diesen Begriff verwendete Hans Heinrich Muchow in der Veröffentlichung der Studie für "das Quartiersdreieck zwischen Winterhuder Weg, Hamburger Straße und Osterbek-Kanal", ein von drei Seiten durch Wasserwege umschlossenes Areal. (Zinnecker, 1978/1998, S. 26) In den 1920er/1930er Jahren war dieses Viertel sehr dicht besiedelt, eine Folge des Baubooms in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit wurden durch die Errichtung großer Zollanschlussbauten im Zuge der Hafenerweiterung tausende Bevölkerungsmitglieder aus ihren Wohnquartieren vertrieben. Sie fanden u.a. Zuflucht in Hamburg Barmbek. (vgl. Lachmund, zit. nach Zinnecker, 1978/1998, S.28) "In hektischer Eile hatten Bauspekulanten ganze Straßen aus dem ehemaligen Ackerboden gestampft, in deren Verlauf auch die berühmten 'Terrassen' entstanden, zu-
meist feuchte, lichtlose Hinterhofwohnungen, die besonders in der Hamburger Straße und den links davon abzweigenden Nebenstraßen dominierten." (a.a.O.). Auch zwischen den Weltkriegen wurde der Bau von Massenquartieren durch die wachsende Wirtschaft und neue Hafenbauten vorangetrieben. Es entstanden zahlreiche hässliche "5-6 geschossige Mietskasernen mit Hinterhausflügeln." (Braun, zit. nach Zinnecker, 1978/1998, S.27) Aus den überfüllten Wohnungen strömten die Kinder dieses Arbeiterviertels auf die Straßen und verbrachten einen Großteil des Tages in den Hinterhöfen, Hausfluren und auf öffentlichen Plätzen. Sie lebten das, was Jürgen Zinnecker als die "Hochphase der 'Straßenkindheit'" bezeichnete. (2001, S. 39)

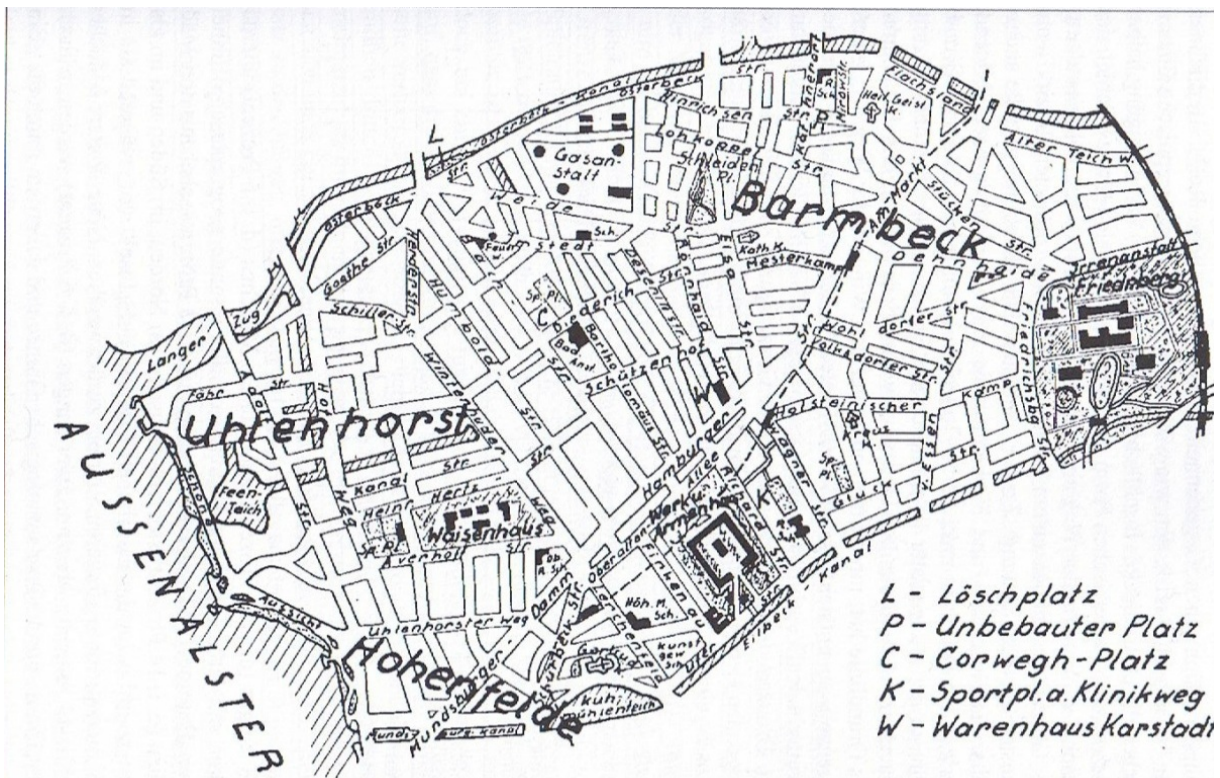


Abbildung 1: "Barmbeker Insel" (MUCHOW; MUCHOW, 1935/2012, S. 89)

1.1.5 Inhalt, Methoden, Ergebnisse

Die Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ ist unterteilt in drei Abschnitte: Der Lebensraum als „Raum, in dem das Kind lebt“, als „Raum, den das Kind erlebt“ und als „Raum, den das Kind lebt“.

Im ersten Abschnitt orientierten sich die Autoren an der im Sprachgebrauch üblichen Raumdefinition „Raum, in dem das Kind lebt“. (Muchow; Muchow, 1935, S.80). Büttner und Coelen sprechen hier von „Aktionsräumen“ (2012, S. 203) Die Autoren verwendeten in diesem Zusammenhang die „Erhebungsmethode“ (Muchow; Muchow, 1935, S.80), ein kartographisches Verfahren, bei dem Kinder und Jugendliche auf Hamburger Stadtplänen die Straßen, Orte, Sportplätze, etc. kennzeichneten, die sie gut kennen, in denen sie sich häufig aufhalten,

in denen sie gerne spielen (Spielraum) und diejenigen, die ihnen zumindest bekannt sind (Streifraum). Insgesamt nahmen 109 Kinder und Jugendlichen zwischen neun und vierzehn Jahren beiderlei Geschlechts an dieser Erhebung teil. In einem zugehörigen Fragebogen wurden die Angaben noch einmal schriftlich festgehalten. (vgl. a.a.O.) Nähere Informationen zum methodischen Vorgehen hierbei werden nicht angeführt. Aus den gewonnenen Informationen konnten die Autoren entnehmen, dass es sich bei der Lebenswelt des Großstadtkindes keineswegs um ein einheitliches Phänomen handelt. Bezüglich des Ausmaßes des Spielraums wiesen Jungen und Mädchen noch nahezu gleiche Mindest-, Durchschnitts- und Höchstwerte auf. Die Ausdehnung des Streifraums variierte hingegen deutlich je nach Geschlecht. Hier lag der weibliche Durchschnitt nur bei der Hälfte des Jungendurchschnitts. Auch im Hinblick auf Alter, Begabung, Bildungsgrad, „Sesshaftigkeit“ oder „Beweglichkeit“ (a.a.O., S.157) traten starke Differenzen auf. Des Weiteren fiel auf, dass die Spielräume sich nicht, wie erwartet, über den gesamten Stadtteil Barmbek erstreckten, sondern sich auf die durch natürliche Grenzen abgeteilte „Barmbeker Insel“ beschränkten und sich um die Wohnstraßen der Kinder und Jugendlichen herum aufbauten. (vgl. a.a.O., S.91)

Ein hohes Verkehrsaufkommen, wie auch ein Mangel an Geschäften oder anderen für Kinder und Jugendliche interessanten Örtlichkeiten, minderten die Nutzung solcher Straßen. Ebenfalls uninteressant waren verkehrsarme Wohnstraßen, die zu keinem kindgemäßen Ziel führten. (vgl. a.a.O., S.92f) Von Bedeutung sind dementsprechend Spielplatznähe, Bebauungsart, Geeignetheit als Spielgelände, Naturgrenzen und Zugehörigkeit zur Heimat, also keine für Erwachsene bedeutsamen Faktoren wie Verkehrsbedeutung, Arbeitsgelegenheit etc.

Muchow und Muchow fassen zusammen: „Nur ein sehr geringer Teil, etwa 6 Prozent der Gesamtfläche unserer Stadt, wird von allen Kindern wirklich intensiv durchlebt; alle anderen Teile der Stadt lagern sich – um den Wohnbezirk zentriert – in Zonen von verschiedenem Bekanntheitsgrad um diesen Heimatraum. (...) Im Grunde aber lebt auch das Großstadtkind auf seinem ‚Dorfe‘ (...) und kommt nur selten ‚weiter herum‘“. (a.a.O., S.96)

Der im ersten Kapitel ermittelte Raum wurde im zweiten Abschnitt analysiert im Hinblick darauf, wie das Großstadtkind ihn erlebt, ihn wahrnimmt. Die Kinder wurden hierzu mithilfe eines Fragenschemas über ihre Spielorte und die dort stattfindenden Spiele befragt. Hinzugenommen wurden die schriftlichen Angaben aus dem ersten Teil sowie Aufzeichnungen, d.h. Aufsätze und Protokolle von Mädchen über den Verlauf von Sonntagen, die ursprünglich nicht für diesen Zweck bestimmt waren, weitere statistische Angaben über den Sonntagsverlauf von Jungen und Informationen aus einem „Sonntagskreis“ (vgl. a.a.O., S.97, S.102) Aus den gesammelten Informationen wurde zunächst eine Rangfolge der beliebtesten Spielorte erstellt, aus der die Straße mit über 50 Prozent deutlich als Favorit hervorging, gefolgt von öffentlichen Anlagen und Sportplätzen. Besonders die eigene Wohnstraße besitzt den Charakter eines zweiten Zuhauses, sie wird trotz objektiv mangelnder Besonderheiten stolz als Heimat betrachtet, in Straßenschlachten verteidigt und von ihr aus orientiert sich das Kind in der Welt (vgl. a.a.O., S.98f.) Die Autoren bezogen sich hier auf Jakob von Uexküll: „Die Heimat ist ein reines Umweltproblem, weil sie ein ausschließlich subjektives Erzeugnis darstellt, für dessen Vorhandensein auch die genaueste Kenntnis der Umgebung nicht den mindesten Anhaltspunkt bietet.“ (von Uexküll, 1934/1970, S.69)

In eine Rangfolge gebracht wurden auch die von den Kindern genannten Aktivitäten, wobei je nach Beschaffenheit des Spielortes (Verkehrsaufkommen, Versteckmöglichkeiten etc.), Alter und Geschlecht andere Spiele bevorzugt wurden. (vgl. Muchow; Muchow, 1935, S.99ff.)

Das dritte Kapitel, „Der Lebensraum als Raum, den das Kind lebt“ stellt das „Kernstück der Arbeit“ dar. (a.a.O., S.79). Die sich im ersten Kapitel herauskristallisierten Hauptspielorte der Kinder wurden nun systematischen Beobachtungen unterzogen. Dabei bediente man sich dreierlei Methoden. Unter der „flush-light-Methode“ versteht man einen Rundgang durch einen bestimmten Beobachtungsbezirk in einer vorgegebenen Zeit, wobei alle Aktivitäten der anwesenden Kinder registriert, wie mit „Blitzlicht“ aufgenommen werden. (vgl. a.a.O., S.106f.) Bei der „time-sample-Methode“ protokolliert der Beobachter von einem festen Standpunkt aus über eine bestimmte Zeit alle sich dort abspielenden kindlichen Aktivitäten. Die Dauer-Beobachtungs-Methode dient der Fokussierung auf bestimmte Kinder/ Kindergruppen in einem vorgegeben Zeitraum. (vgl. a.a.O., S.107) Beobachtet wurde an sieben verschiedenen Orten: Der „Löschplatz“ am Osterbeckkanal, der Spielplatz an der Diederichsstraße (Corwegh-Platz), ein unbebauter Platz an der Ecke Hinrichsenstraße/Käthnerkamp, die verkehrsarme Wohnstraße Mirowstraße, die verkehrsreiche Straße Am alten Schützenhof, die Hauptverkehrsstraße Hamburger Straße und das Warenhaus Karstadt. (vgl. a.a.O., S.107)

Um herauszufinden, inwiefern sich der „Löschplatz“ als „zweckbestimmter Platz“ vom „Löschplatz“ als „Welt des Kindes“ unterscheidet, beschrieben die Autoren ihn zunächst als „tatsächlichen Raum“, als „Zweckraum der Baubehörde“, so wie er von Erwachsenen zur effektiven Nutzung konzipiert wurde und anschließend als „Handlungsraum“ der Erwachsenen. Dieser zweite Abschnitt verdeutlicht bereits, dass auch Erwachsene diesen Raum nicht immer zweckbestimmt nutzten. Es wurden drei Gruppen unterschieden: Zunächst fielen die vielen Erwachsenen auf, die achtlos am Platz vorübergingen, höchstens einen kurzen Blick auf ihn warfen. Der Löschplatz hatte in ihrer Umwelt keinerlei Bedeutung, er war ihnen gleichgültig. Eine zweite, sehr kleine Gruppe setzte sich zusammen aus Straßenkehrern und Schutenführern, die den Platz tatsächlich seinem ursprünglichen Zweck entsprechend benutzten. Die dritte Gruppe nutzte die Begebenheiten des Platzes für ganz andere Zwecke, passte sie in ihre persönliche Umwelt ein, lebte sie um, wie der Angler, der den Prellstein am Ufer zur Sitzgelegenheit umwandelte. (vgl. a.a.O., S.109ff.) Die beeindruckendsten Resultate ergaben sich jedoch aus den Beobachtungen der Kinder an diesem Platz. Auch hier unterschied man zwischen zwei Gruppen, zum einen die wenigen, die den Platz nicht beachteten, als reine Durchgangsstation nutzen und zum anderen die, die ihn gezielt aufsuchten. Ein großer Unterschied zur Welt der Erwachsenen zeigte sich darin, welche Teile des Platzes als wichtig erachtet wurden.

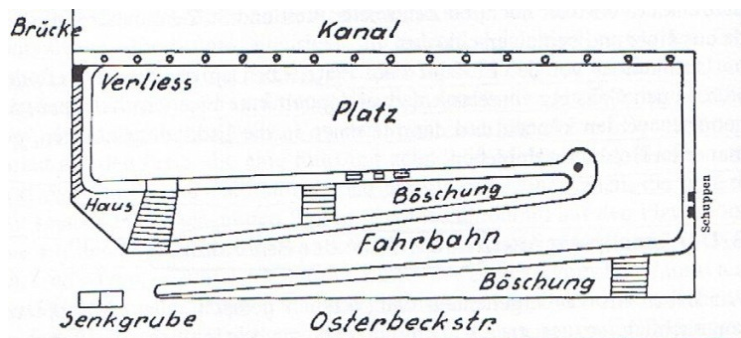


Abbildung 2: Schematische Skizze des Löschplatzes (Muchow; Muchow, 1935, S.110)

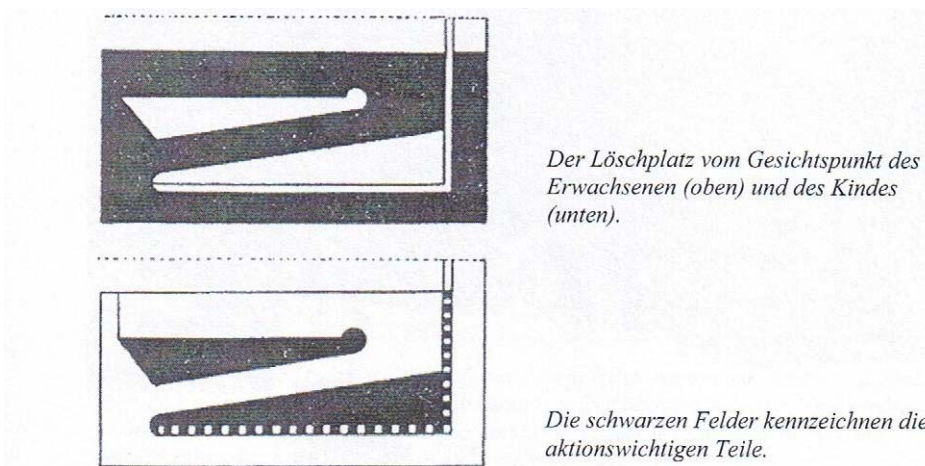


Abbildung 3: Der Löschplatz als Lebensraum des Kindes und des Erwachsenen (Werner, 1959, S. 267)

In der Welt des Kindes waren es besonders eine Böschung und ein hohes Holzgitter, die die Aufmerksamkeit erregten und zum Spielen und Zusammensein einluden. Hier wurden mannigfaltige Aktivitäten beobachtet, die sich nach Geschlecht und Alter wiederum unterschieden. Für Erwachsene waren eben diese Begebenheiten vollkommen bedeutungslos, wenn sie nicht sogar als Gefahren wahrgenommen wurden. Akribisch beschreiben die Autoren die Variationsbreite der kindlichen Tätigkeiten, die zahlreichen Möglichkeiten, die zweckbestimmten Inventare des Platzes zur eigenen Umwelt hinzuzufügen und in diesem Sinne umzuleben. (vgl. Muchow; Muchow, 1935, S.112ff.) Auch die anderen Beobachtungsorte wurden eingehend analysiert und auch hier ergaben sich jeweils Tätigkeiten, die sich geschickt die örtlichen Begebenheiten zunutze machten und den jeweiligen Platz zum persönlichen Spielfeld oder zumindest zur sinnvoll genutzten Durchgangsstation, wie im Falle der verkehrsreichen Straßen, umwandelten. Je nach Verkehrslage, möglicher Kontrolle durch Erwachsene, Versteckmöglichkeiten etc. wurden andere Aktivitäten bevorzugt. (vgl. a.a.O., S.122ff.) Von großer Bekanntheit sind heute vor allem die Beschreibungen zum Warenhaus Karstadt. Detailgetreu und nahezu bildlich beschreiben die Autoren die kindlichen Versuche, den Eingangswärter zu überlisten, um sich Zutritt zu verschaffen und die aufgeregten, neugierigen Streifzüge durch diese abenteuerliche Welt der Großen. Es wird unterschieden zwi-

schen dem Warenhaus als „Abenteuerwelt“, als „Manövrier- und Trainingsgelände“, als „Schau-Platz“ und als „große Welt“. (a.a.O., S.146ff.)

„Die Fülle der Beispiele, die wir im dritten Kapitel unserer Arbeit gaben, deuten alle in die gleiche Richtung; sie zeigen, wie sich der Lebensraum des Großstadtkindes nicht neben dem der Großstadterwachsenen aufbaut (denn manche Inhalte der Erwachsenenwelt werden auch von den Kindern gelebt!), sondern ihn überlagert, besser gesagt, ihn durchwächst.“ (a.a.O., S.160)

1.1.6 Wissenschaftliche Rezeption

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Tätigkeiten Martha Muchows sind von unschätzbare Bedeutung für die Forschung. Bedauerlicherweise mussten Jahrzehnte vergehen, ehe sich die Wissenschaft dieser Tatsache bewusst wurde. Im Folgenden findet lediglich eine Bezugnahme auf die Stationen der wissenschaftlichen Rezeption der Lebensraumstudie sowie auf besonders aktuelle Rückbesinnungen auf Martha Muchow statt. Auch andere Forschungsschwerpunkte Muchows fanden im Laufe der Zeit die zustehende Beachtung, die aber im Rahmen der Thematik dieser Arbeit weniger von Bedeutung ist. Wie bereits erläutert, war die Lebensraumstudie nach ihrer Veröffentlichung 1935 nur einer kleinsten Leserschaft zugänglich. Die nationalsozialistische Wissenschaftspolitik verhinderte eine weitere Rezeption und auch in den Nachkriegsjahren wurde sie höchstens einmal beiläufig erwähnt. (vgl. Werner, 1959, S.267; Stern, 1950, S.315/784; Pfeil, 1955, S.12ff., 1972, S.273) 1978 brachte Jürgen Zinnecker die Studie neu heraus und verhalf ihr somit zum Durchbruch. Das psychologische Institut der Universität Hamburg hatte als Nachfolger des psychologischen Laboratoriums zu dieser Wiederentdeckung nicht beigetragen. „Was die nationalsozialistische Wissenschaftspolitik an Zeugnissen der alten Psychologie noch nicht zerstört hat, das besorgen die Vertreter der gegenwärtigen Psychologie selbst, als sie 1963 in ein neues Gebäude, einen geschichtslosen Universitätsturm umziehen. (...) Die materialisierte Vorgeschichte des Instituts wandert umstandslos auf den Sperrmüll“. (Zinnecker, 1978/1998, S.37) Dem Reprint folgte bereits 1980 aufgrund der großen Nachfrage eine zweite Auflage. (vgl. Zinnecker, 1978/1998, S.22). Aufmerksamkeit erfuhr die Studie vor allem in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, in der Psychologie, hier besonders in der Entwicklungs- und Umweltpsychologie, sowie in der Stadt- und Raumsoziologie. (Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012a, S. 13). Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, auf die in Kapitel 1.2 näher eingegangen wird, erhielt durch die Lebensraumstudie entscheidende Impulse. (Behnken; Honig, 2012, S.10) Auch die Raumforschung, insbesondere in der Phänomenologie, nimmt immer wieder Bezug auf den Raumbegriff Martha Muchows, den Raum, den das Kind lebt. (vgl. z.B. Westphal, 1997, S.24) Nicht zuletzt bedienen sich auch sozialökologische Ansätze dieser frühen Erkenntnisse Muchows. (Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012b, S.8)

Es folgten Neuauflagen 1998 sowie aktuell 2012. Stand die Ausgabe von 1978 noch unter dem Motiv der Wiedergutmachung, der Rehabilitierung Martha Muchows als Wissenschaftlerin (vgl. Behnken, Honig, 2012, S.9), so lässt die aktuelle Ausgabe einen objektiveren Blick zu, der auch eine gerechtfertigte Kritik am Forschungsdesign der Studie ermöglicht (vgl. Büttner; Coelen, 2012, S.207ff.) und auf Forschungsdesiderate aufmerksam macht.

Die Neuauflage von 2012 ist nur ein Beispiel der Bemühungen um die weitere Rückbesinnung auf Martha Muchow. Ebenfalls 2012 brachten Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich das Buch „Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken“ heraus. Am 26. Oktober desselben Jahres fand eine Fachtagung „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ an der Hochschule Magdeburg-Stendal statt, die dazu diente „Perspektiven für heutige Forschungsarbeiten im Schnittbereich von Entwicklungspsychologie und Kindheitswissenschaften zu diskutieren“. (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2012)

2007 wurde die neue Bibliothek der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg zur Martha-Muchow-Bibliothek ernannt, die 2012, zum 120. Geburtstag der Wissenschaftlerin, Schauplatz einer Ausstellung zum ihrem Leben und Werk war. Die temporäre Ausstellung wurde kombiniert mit dauerhaften visuellen Setzungen im Innen- und Außenbereich der Bibliothek, die zum Gedenken Martha Muchows beitragen sollen. (vgl. Krell; Pieper, 2012, Intro)



Abbildung 4: Graffiti-Wandbild von Philipp Kabbe auf der Betonwand zum Joseph-Carlebach-Platz



Abbildung 5: Unterschrift Martha Muchows am Boden des Bibliothekstreppenhauses



Abbildung 6: Unterschrift Martha Muchos auf einer Mauer außerhalb der Bibliothek



Abbildung 7: Stolperstein M. Muchows



Abbildung 8: Erinnerungsspirale im Garten der Frauen

Vor dem Hauptgebäude der Universität Hamburg wurden 2010 zehn Stolpersteine verlegt, die zum Gedenken derer anhalten, „die an der Universität lehrten und zu Zeiten des Nationalsozialismus gedemütigt, entrechtet, deportiert, zur Flucht oder in den Tod getrieben wurden.“ (Krell; Pieper, 2012, Station 8)

Auch eine Gedenkstätte auf dem Ohlsdorfer Friedhof, der Garten der Frauen, hält in einer Erinnerungsspirale das Andenken an Martha Muchow in Ehren.

Seit 2012 gibt es in Hamburg sogar einen Martha Muchow Weg.



Abbildung 9: Martha-Muchow-Weg

1.1.7 Barmbek im Wandel

Wie 1978 von Jürgen Zinnecker, so wurde auch für diese Arbeit eine Entdeckungsreise durch die Barmbeker Insel unternommen, um die Beobachtungsorte der Lebensraumstudie im Dezember 2012 mehr oder weniger wiederzuentdecken. Auch hier beginnt die Reportage am alten Löschplatz am Osterbek-Kanal. Über die Skizze der Barmbeker Insel (s. Abb. 1) und über die ausführlichen Beschreibungen (Muchow, Muchow, 1935, S.108) konnte er problemlos auffindig gemacht werden. Allerdings wird er im Internet gerne mit dem alten Löschplatz zwischen Lämmersieth und Osterbekkanal verwechselt. (vgl. z.B. Tode, 2012, S.7)

Die Abbildungen zehn bis zwölf zeigen den Löschplatz im Laufe eines Jahrhunderts von 1912, über 1978 bis 2012.



Abbildung 10: Löschplatz 1912
(Lachmund, in: Zinnecker, 1978/1998, S. 30)



Abbildung 11: Löschplatz 1978
(Zinnecker, 1978/1998, S. 30)



Abbildung 12: Löschplatz im Dezember 2012

Seit Zinneckers Beschreibung hat sich der Platz nicht mehr bedeutend verändert. Man findet dort eine sanft ansteigende Grünfläche sowie vereinzelte Sitzbänke. Der Platz liegt vollkommen verlassen, nur gelegentlich eilen erwachsene Fußgänger über den Gehweg vorüber. Kinder sucht man hier an diesem frühen, kalten aber trockenen Nachmittag vergebens.

Es folgt, im Sinne der Reihenfolge Zinneckers, das ehemalige Warenhaus Karstadt. Wieder zeigen die Bilder denselben Ort 1930, 1978 und 2012.

Im vorweihnachtlichen Gedränge wird man durch die Gänge ge-

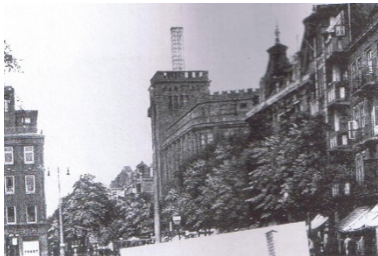


Abbildung 13: Warenhaus Karstadt 1930
(Lachmund, in: Zinnecker, 1978/1998, S.32)



Abbildung 14: Einkaufszentrum Barmbek 1978 (Zinnecker, 1978/1998, S.33)



Abbildung 15: Hamburger Meile 2012



Abbildung 16: Ehemals unbebauter Platz 2012

schoben. Ein Gefühl der Vertrautheit stellt sich ein, ähnelt das Zentrum doch in Geschäften, Aufteilung und angebrachten Werbeslogans nahezu identisch einem neuen Einkaufszentrum in Koblenz. Bewusst wird Ausschau nach Kindern gehalten, doch auch hier bleibt der Erfolg aus. Vereinzelt entdeckt man Kleinkinder im Kinderwagen oder an der Hand ihrer Eltern. Ältere Kinder, ob mit oder ohne Eltern, sind wohlbemerkt mitten am Nachmittag, nicht zur Schulzeit, nirgendwo zu sehen.

Der unbebaute Platz befindet sich, wie schon 1978, noch immer auf dem Gelände der Adolph - Schönfelder - Grundschule. Über den Zaun hin-

weg erkennt man durch die Büsche und Bäume einen großen, gut ausgestatteten Schulhof.

Der Corwegh-Platz genannte Spielplatz aus der Lebensraumstudie hat sich, wie schon Zinnecker 1978/1998 erwähnte (S.34), in seiner Fläche erhalten. Von der Straße durch einen Zaun getrennt, gehört er heute zur Kita Bachstraße.



Abbildung 17: ehemaliger Corwegh-Platz 2012



Abbildung 18: betreuter Kinderspielplatz



Abbildung 19: öffentlicher Kinderspielplatz

Unmittelbar hinter dem Gelände der Kindertagesstätte, in einer Parkanlage, befindet sich sowohl ein betreuter Spielplatz, auf dem an den Wochentagen vormittags eine Kinderbetreuung für Kinder ab 1 ½ Jahren angeboten wird, als auch ein öffentlicher Spielplatz. An die beiden Plätze grenzt ein großer, umzäunter Sportplatz.

Zuletzt werden auch die drei Straßen der Lebensraumstudie, die verkehrsarme Mirowstraße, die verkehrsreiche Straße Am alten Schützenhof und die Hauptverkehrsstraße Hamburger Straße genauer in den Blick genommen.

Die Mirowstraße erscheint vom ersten Moment an sehr tristlos. Die angrenzende, umzäunte Baustelle trägt zu dieser Atmosphäre noch bei. Kein einziger Fußgänger ist zu entdecken. Die Straße wirkt nahezu unbelebt.



Abbildung 20: Mirowstraße 2012



Abbildung 21: Am alten Schützenhof 2012



Abbildung 22: Hamburger Straße 2012

Ähnliches gilt für die Straße Am alten Schützenhof. Die Reihe der beidseitig parkenden Autos ist wesentlich dichter als in der Mirowstraße und die lange Häuserschlucht noch bedrückender. Auch nimmt man nur vereinzelt Fußgänger wahr, darunter keine Kinder.

Die Hamburger Straße ist selbstverständlich nach wie vor die belebteste der drei Straßen. Auf beiden Seiten fließt bzw. stockt dort dreispurig der Verkehr. An den Bürgersteigen drängt sich Handyladen an Handyladen und Dönerbude an Dönerbude. Den Hauptstrom der Fußgänger zieht es hingegen in die Hamburger Meile.

Auf dieser fast zweistündigen Entdeckungsreise durch die Barmbeker Insel erscheint dieser Stadtteil bis auf den Bereich um die Hamburger Straße herum nahezu ausgestorben. Berücksichtigt werden muss hierbei sicherlich die Jahreszeit. Es wäre durchaus interessant denselben Rundgang noch einmal im Sommer zu wiederholen. Insgesamt fällt aber doch auf, dass die Kinder in diesem Viertel in eigens für sie eingerichteten Institutionen zu verschwinden scheinen. Dieser Eindruck bestätigt sich nach einem Blick auf die Homepage www.barmbeksued.de. In dem knapp 31.000 Einwohner umfassenden Stadtviertel befinden sich 23 Kindertagesstätten, sieben Schulen (Grundschulen und weiterführende Schulen), ein Bauspielplatz wie auch ein Spielhaus, ein Haus der Jugend, ein Jugendkeller, ein Mädchentreff, ein Jugendmusikcafé wie auch diverse Jugendhilfeeinrichtungen, eine Zweigstelle der Straßensozialarbeit und mehrere Familien- und Beratungszentren. Auch zwei Kinos, mehrere Theater einige weitere kulturelle Einrichtungen wie auch mehrere Sportvereine sollen den Stadtteil attraktiver machen. Insgesamt erkennt man darin ein starkes Bemühen, den Einwohnern eine reizvolle Wohnumwelt zu bieten. Inwiefern in einer solchen Umgebung jedoch noch eine kindliche Weltaneignung im Sinne Muchows stattfinden kann, ist mehr als fraglich.

1.1.8 Barmbeker Kindheit im Wandel

Während des Aufenthalts in Hamburg ergab sich die Gelegenheit, Einblick in das Archiv der Geschichtswerkstatt Barmbek nehmen zu können, was sich als absoluter Glücksfall erwies. Hier arbeiten engagierte Menschen,

die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Geschichte ihres Stadtteils aufzuarbeiten und lebendig zu halten. In einer wahren Fundgrube aus Büchern, Zeitungsartikeln, transkribierten Interviews, Bildern etc. fanden sich beeindruckende Zeugnisse aus ca. 100 Jahren Barmbeker Kindheit. Die Geschichtswerkstatt selbst hat im letzten Jahr in diesem Zusammenhang eine Broschüre herausgegeben, die den Wandel von Kindheit dokumentiert: „Zwischen damals und heute. Das Neue Barmbek. Erinnerungs- und Zeitzeugenberichte“ (Geschichtswerkstatt Barmbek, 2012). Anhand dieser Broschüre und anderer Interviewtranskripte und Zeitungsartikel kann man die Veränderungen der Lebensphase Kindheit im Laufe der Zeit sehr gut nachvollziehen.

Die Serie „Geschichten aus dem alten Barmbek“ im Barmbeker Wochenblatt aus dem Jahr 1982 gab vielen alteingesessenen Barmbekern die Möglichkeit, einige ihrer Kindheitserinnerungen, etwa aus der Zeit zwischen 1900 und 1930, zu veröffentlichen. Die Parallelen dieser Erzählungen zu den Ergebnissen Martha Muchows sind offensichtlich. Wilhelm Wichers berichtet z.B. in der Ausgabe vom 24.03.1982 von seinem Hauptspielplatz, der eindeutig Ähnlichkeiten zum Löschplatz aus der Lebensraumstudie aufweist. „Was gab es dort nicht alles aus dem Wasser herauszufischen und was konnte man dort nicht alles hineinschmeißen oder schwimmen lassen.“ Inge Oschmann erinnert sich in der Ausgabe vom 10.02.1982 noch lebhaft an das Warenhaus Karstadt: „Der Dachgarten, die Rolltreppen und die vielen Schaufenster, das war damals alles einmalig für uns. Zuerst benutzten wir aus Furcht nur die Fahrstühle, wurden aber bald mutig und schließlich liebten wir die Rolltreppe später.“ Bemerkenswert, wie viel Eindruck die Erfahrung der Rolltreppe zur damaligen Zeit auf Kinder gemacht haben muss, sodass die Erinnerung daran heute noch so lebhaft im Gedächtnis geblieben ist. Muchows Beobachtungen zum Einfallsreichtum der Kinder, um in das Warenhaus hineinzugelangen, werden von Karl-Heinz Jensen (1982) bestätigt. Er und seine Freunde hofften immer auf die Gunst von Frauen, die sie mit hineinnehmen könnten. Auch die typischen Straßenkämpfe hat er noch deutlich vor Augen. „Es rotteten sich dann immer viele männliche Jugendliche zusammen, die ihre Kräfte erprobten und sich austobten. Aber am nächsten Tag war der Frieden wieder hergestellt.“ (a.a.O.)

Beeindruckend ist, mit welcher Nostalgie die alten Barmbeker von ihrer Kindheit, von ihrem Barmbek sprechen. „Unser altes Barmbek war für uns Kinder wunderbar (...) Da konnten wir auf der Straße spielen, wie und was wir wollten.“ (Eheling, 1982) „Man könnte ins Schwärmen geraten, wenn man an die Zeit zurückdenkt, die – arm und einfach – uns, den Barmbekern, die vielen Möglichkeiten zum Spiel und Spaß gab!“ (Carl, 1982) Betont wird immer wieder der lange Aufenthalt auf den Straßen und Plätzen. Alle genannten Spiele wie Kippel-Kappel, Marmeln, Messersteck und Probe fanden auf den Straßen statt, schlossen die Fahrbahnen bedenkenlos mit ein. Der damalige Verkehr ließ dies ohne weiteres zu. Ein Zitat zeigt besonders eindrucksvoll, wie sehr einzelne Straßen und Plätze den heute Erwachsenen in Erinnerung geblieben sind: „Unvergessen sind der kleine Bach Osterbek, in dem wir wadend nach Geheimnisvollem suchten, der Park am Schützenhof, an dessen Teich Feuersalamander herumhuschten, der Bramfeldersee, an dem wir mit Pumpesel unsere ersten Rauchversuche machten. Unvergessen sind die Steilshooperstraße, die Stellberg-, Hellbrock-, die Drossel- und Starstraße, unvergessen unsere herrliche Kuhle an der Stellbergstraße, an der man im Winter einmalig Schlitten fahren konnte, wenn man einen hatte. Aber auch ein Stückchen Pappe oder ein Eimerdeckel erfüllte den gleichen Zweck!“ (Carl, 1982) „Das Stück zwischen Tieloh, Kösterallee und Habichtstraße gehörte uns. Hier spielten wir alle zusammen ‚Kriegen‘, ‚Versteck‘ (...).“ (Belgardt, 1982) Diesen Angaben zufolge scheint Martha Muchow mit ihren Forschungen den Kern der damaligen Kindheit sehr genau getroffen zu haben.

In den Berichten aus der unmittelbaren Nachkriegszeit, Ende der 40er Jahre, finden sich noch keine bemerkenswerten Veränderungen. Hinzu kam lediglich das Spielen in den Trümmergrundstücken. „Und wir als Kinder, wir haben ja in den Trümmern gespielt. (...) In den Ferien haben wir Steine gekloppt, dann, den Putz abgehauen und so weiter, haben wir da schöne Türme von gebaut, immer 100er Türme haben wir gebaut und die haben wir dann auf die Schott'sche Karre geladen und dann sind wir zu dem Kohlenhöcker hin und dann haben wir die abgeladen. (...) Für jeden Turm kriegte man 'ne Mark, ne?“ (Dohse, 2011) „Trümmergrundstücke gab es noch reichlich, das Betreten war streng verboten, Einsturzgefahr! Im Alten Teichweg Nummer 55 gab es die Ruine der alten Fischfabrik, das war unser schönster und abenteuerlichster Spielplatz und hat uns bannig angezogen.“ (Giebel, 2011)

Die Berichte der 50er/60er Jahre weisen erste Änderungen auf. „Zu der Zeit waren auch die Vorgärten eingezäunt, und zwar richtig schön hoch, auf mindestens 1,20m, oben auch mit Stacheldraht. (...) Zu Zeiten meiner Mutter, 20er, 30er Jahre, da durften die Vorgärten von den Hausbewohnern noch benutzt werden. Die haben sie selbst gepflegt, die haben kleine Beete angelegt, auch mal eine Bank reingestellt, da haben die Kinder noch in den Vorgärten richtig gespielt. Aber in den 50er/60er Jahre ging das dann plötzlich nicht mehr.“ Das stellt Silke Rückner in ihrem Beitrag zur Broschüre der Geschichtswerkstatt fest. (2012a, S.23) Auch war ihre damalige Spielfläche bereits nur noch auf den Innenhof oder auf die direkt angrenzende Straße beschränkt. (vgl. a.a.O.) Statt vom Spielen auf Straßen und öffentlichen Plätzen spricht sie vom Turnen im Sportverein, von einem Aufruf des Tennisvereins und einem Reitverein, deren Beitragsgebühren jedoch für sie zu hoch waren und von ihrer Mitgliedschaft im Mini-Golf-Verein mit Golfturnieren. Auch einen Tanzkursus besuchte sie regelmäßig mit einer Freundin. (vgl. Rückner, 2012b, S.6) Auffällig ist auch, dass sie zwar des Öfteren eine Freundin erwähnt,

auch Ausflüge mit den Eltern oder das Spielen mit einigen Nachbarskindern im Hof. Die großen Kindergruppen aus den 20er, 30er Jahren sind hier jedoch nicht mehr zu finden.

Die Veränderungen der materiellen Umwelt betont auch Harald Ehlers (2012, S.28f.). „In Gedanken ging ich um die Ecke, wo wir damals eine riesige Freifläche zum Spielen hatten, sah uns Kibbel-Kabbel, mit Murmeln oder Bällen spielen, Drachen steigen lassen, Höhlen bauen, (...). (...) Aber dann kamen die Autos von den Opel-Dello-Angestellten aus dem Holsteinischen Kamp und haben uns den Platz einfach weggenommen.“ In seinen Erzählungen taucht auch erstmals das alte Volksheim aus der Lebensraumstudie auf, das in dieser Zeit Tischtennisturniere gegen das „Haus der Jugend“ am Flachsland austrug. Das Flachsland selbst bot zu dieser Zeit Musikunterricht, Übungsräume für Musikgruppen und Disko am Wochenende an. (vgl. a.a.O., S.31)

An diesen Verweisen auf Vereine und Jugendhäuser scheint sich schon anzudeuten, dass die kindlichen Aktivitäten von damals bereits zu einem Teil von Erwachsenen organisiert wurden.

Wenn Olaf Behrens von seiner Kindheit in den 60er Jahren erzählt (2012, S.34ff.), so erwähnt er zwar immer noch die großen Freiheiten, die er als Kind hatte, aber die Berichte über sein Dreirad mit Kettenantrieb, über das Fernsehen bei der Nachbarin und über die Streiche, die er mit seinem Chemie-Baukasten und mit Feuerwerkskörpern gespielt hat, weisen ebenfalls deutlich auf Veränderungen, hier besonders materieller Art, hin.

Harald Ehlers, dessen „natürlicher“ Spielplatz wie bereits erwähnt dem Wirtschaftswachstum zum Opfer fiel, setzte sich in den 70er und 80er Jahren für den Bau von Abenteuerspielplätzen in Hamburg ein. „Feuer, Wasser, Erde und Luft waren unsere Elemente, mit denen wir versucht haben, dem Konsumrummel und dem Aufkommen der elektronischen Spielgeräte entgegenzusetzen.“ (Ehlers, 2012, S.28)

Auch Silke Rückner ist sich des Wandels der Kindheit in ihrem Viertel in den 70er Jahren bewusst. „Die spielen Fußball, da, wo mal Rasen gewesen ist, aber nicht von Hecke zu Hecke. (...). Statt dass sie nun von Hecke zu Hecke spielen, hätte keiner was gegen gehabt von denen, die da gewohnt haben. Aber nein, sie haben von Hauswand zu Hauswand gespielt! Mit dem Ergebnis, dass grundsätzlich die Bälle über die Blumen flogen, in den Balkon rein.“ (Rückner, 2012a, S.24) Sie bemängelt dabei ebenfalls die Ignoranz der Mütter dem Verhalten ihrer Kinder gegenüber. (vgl. a.a.O.) Grundsätzlich scheint sich also nicht nur die materielle Umwelt zu verändern, sondern auch die Einstellung zu Kindern erfährt einen Wandel, es werden mehr Zugeständnisse gemacht bei gleichzeitiger Einschränkung des Bewegungsradius und Verstärkung der Kontrolle.

Das aktuelle Barmbek erleben diese alten Barmbeker als trist und trostlos. Sie vermissen ihre alte Heimat. Drei Zitate sollen dies verdeutlichen: „Hier ist eigentlich alles ein bisschen anonym geworden, das kann ich feststellen, dass man die Leute nicht mehr so kennt.“ (Behrens, 2012, S. 38) „Vor einigen Wochen bin ich mal aus Sehnsucht nach meinem alten Barmbek gefahren und durch meine alten Straßen gegangen. Nein, das ist nicht mehr unser Barmbek. Ich war enttäuscht.“ (Eheling, 1982) „Warum versandelt unser Bürgermeister in seinem Wohnungsbau Größenwahn unsere Stadt? Kann man nicht, auch in Barmbek, einmal eine unregelmäßige unterschiedliche Bebauung belassen. Muss alles gleich hoch und gleich kahl aussehen?“ (Burmester, 2012, S. 51)

Auch hier stellt sich, wie schon in Kapitel 2.1.7, erneut die Frage, ob solch eine veränderte Kindheit die wertvollen Erfahrungen, die Martha Muchow in ihrer Lebensraumstudie beschreibt, überhaupt noch zulässt.

1.2 Kindheit

1.2.1 Was ist Kindheit?

Wenn in dieser Arbeit „kindliche Umweltaneignung“, „kindliche Sozialraumorientierung“ und allgemein das Verhältnis von Kindern zu ihrer Umwelt analysiert, so ist es unerlässlich, den Begriff der „Kindheit“ genauer in den Blick zu nehmen.

In diesem Gliederungspunkt wird der Kindheitsbegriff vorgestellt, der dieser Arbeit zugrunde liegt und der auf Erkenntnisse der „neuen Kindheitsforschung“ zurückgeht. (vgl. Scholz, o.A., S.1) Vor diesem Hintergrund wird die spezifische Bedeutung, die diese Kindheitsforschung Kindern in der Konstitution von Kindheit und gesellschaftlichem Wandel allgemein zuweist, beschrieben. Dazu erfolgt zunächst in groben Zügen die Skizzierung der Entstehung und des Wandel des Bewusstseins von Kindheit.

Kindheitskonzeptionen existierten nicht immer in der Geschichte der Menschheit. Dies verdeutlicht der französische Historiker Philippe Ariès in seinem Buch „Die Geschichte der Kindheit“. (2007) Er deutet das Mittelalter als eine Welt, in der „kein Platz für die Kindheit war“ und in der Kinder „hinsichtlich der Größe reduzierte Erwachsene“ waren (Ariès, 2007, S.92) „Diese mittelalterliche Zivilisation hatte die paideia der Alten vergessen und wusste noch nichts von der Erziehung der Modernen. Dies ist das wesentliche Faktum: sie hatte keine Vorstellung von Erziehung.“ (a.a.O., S. 559)

„Spuren einer sensiblen Hinwendung zum Kind finden sich weit vor der Moderne. So spricht die christliche Ikonografie, an der sich auch Ariès vielfach orientiert, bereits im 13. Und 14. Jahrhundert, in der italienischen Renaissance, gleichsam die Sprache mütterlicher Innigkeit und zugleich wissender Trauer um das Schicksal, das dem kleinen Wesen bestimmt ist.“ (Liebsch, 2007, S.36f.) Diese Entwicklung wird auf Basis der „Geschichte der

Kindheit“ von Philippe Ariès kurz zusammengefasst. Seit dem 13. Jhd. lassen sich in der Kunst erste Zeugnisse einer fundamentalen Bewusstseinsänderung im Hinblick auf Kinder nachweisen. Man findet mehrere Typen von Kindern, die unserem heutigen Empfinden näher kommen, den kindlichen Engel, das Jesuskind und das nackte Kind. Seit dem 14./15. Jhd. erfreuten sich auch der Putto und das Portrait des früh verstorbenen Kindes immer größerer Beliebtheit. Es bahnte sich eine neue Empfindung an, die sich der Niedlichkeit und Naivität der Kindheit bewusst wurde, was zur Folge hatte, dass die oberen Schichten der Gesellschaft im 16./17. Jhd. begannen Kinder anders zu kleiden als Erwachsene. Man erfreute sich am kleinen Kind und verhätschelte es. Dieses „Gehätschel“ kam aus dem familiären Milieu, dorthin, wo direkt mit den Kindern umgegangen wurde und es ging ursprünglich von den Frauen, den Müttern, Ammen und Kindermädchen aus. Vermutlich bestand schon immer eine gewisse Freude im Umgang mit den Kleinen, allerdings wurde dieser lange Zeit kein Ausdruck verliehen. Liebsch erkennt hier folgerichtig: „Es kann keine Rede davon sein, dass es zur Wahrnehmung und Darstellung einer dem Kind geltenden äußersten Sensibilität der Pädagogen bedurft hätte. [...] Keineswegs ist das praktische Verhältnis zum Kind determiniert von der historischen Karriere des Begriffs der Kindheit. Und die Verwendung des Begriffs führt nicht ohne weiteres zur ‚Entdeckung‘ der Wirklichkeit dessen, wofür er steht – [...].“ (Liebsch, 2007, S.37)

Die von Ariès so bezeichnete, eigentliche „Entdeckung der Kindheit“ (Ariès, 2007, S.92) nahm ihren Ursprung in der Entstehung der bürgerlichen Kleinfamilie und dem Beginn der Scholarisation im 16. Jahrhundert. Zu dieser Zeit setzte „ein fundamentaler Wahrnehmungs- und Einstellungswandel“ (Schweizer, 2008, S.65) ein. Die Rolle der Kinder begann sich zu verändern. Es entstand ein verstärktes Interesse an ihnen verbunden mit erhöhter Aufmerksamkeit für ihre Entwicklung und intensiverer Beschäftigung mit ihnen. (vgl. Andresen, Hurlmann, 2010, S.14) „Es war die Vorstellung der Unvollkommenheit des Menschen und seiner Entwicklungsfähigkeit, die Bildung und Erziehung nötig machte und die schließlich zur Entstehung des Begriffs ‚Kindheit‘ führte.“ (a.a.O., S.14f.) Kinder mussten nunmehr auf das Leben als Erwachsene vorbereitet werden. Sie galten als entwicklungsfähig und erziehungsbedürftig, als „unfertige Gesellschaftsmitglieder“. (a.a.O., S.15) John Lockes Metapher des kindlichen Verstandes als „tabula rasa“, als unbeschriebenes Blatt, das es zu füllen galt, bot u.a. eine Grundlage für diesen Einstellungswandel. (vgl. Breinbauer, 2000, S.54) Besonders im 18. Jahrhundert, dem „Jahrhundert des Kindes“ (Key, 1901/2010) intensivierte sich der Prozess, Kindheit als „Schonraum“ und „Entwicklungsraum“ von der Welt der Erwachsenen immer weiter abzugrenzen. Es wurde zur zentralen Aufgabe der Wissenschaft, „Erkenntnisse und Wissen über Kinder bzw. diese formative Phase der Kindheit bereitzustellen.“ (Kränzl-Nagl, Wintersberger, 1998, S.7) Dieser Aufgabe nahm sich besonders die Psychologie in Form von Persönlichkeits-, Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationstheorien an. Aber auch die Soziologie trug mit System-, Handlungs- und Gesellschaftstheorien wesentliche Ansätze zur Kinder- und Kindheitsforschung bei.

Allen Kindheitskonzeptionen gemeinsam war die langanhaltende Annahme, Kindheit stelle ein gegebenes, von gesellschaftlichem Wandel unberührtes Phänomen dar. „Von Kindern meinen wir, sie seien wie das Gras – zu allen Zeiten gleich“ (von Hentig, in: Ariès, 1978, S.32) Grundlage dieser Betrachtungsweise war die Annahme einer „Natur des Kindes“. Diese geht v.a. auf Jean-Jaques Rousseau zurück. (vgl. Kränzl-Nagl; Wintersberger, 1998, S.6) Das Kind wurde zum „Geschöpf eigener Art und eigenen Wertes“ (Tenorth, zit. nach Honig, 1999, S.32), unterschieden vom Wesen des Erwachsenen. Die kindliche Natur kann sich jedoch nicht selbst entwickeln und bedarf daher der Erziehung. „Der Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem wird in Bezug auf den Unterschied zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit des Menschseins gedeutet.“ (Richter, zit. nach Honig, 1999, S.36), d.h. die Natur des Kindes macht das Kind unvollkommen und Erziehung/ Entwicklung/ Sozialisation zur Voraussetzung des Mensch-/ Erwachsenwerdens.

In den 1980er Jahren kam es zu einem entscheidenden Paradigmenwechsel, der in die Entstehung einer Kindheitssoziologie und darauf aufbauend einer neuen Kindheitsforschung mündete. Vorbereitet wurde diese Entwicklung durch beeindruckend fortschrittliche wissenschaftliche Arbeiten wie die von Martha Muchow, die die Besonderheit und den Eigenwert der Lebensphase Kindheit in den Mittelpunkt stellten.

Dieser Paradigmenwechsel differenzierte sich aus in zwei wesentliche Stränge innerhalb der neuen Kindheitsforschung, zum einen in eine Kinderforschung, die akteursbezogen ist, und in eine strukturbezogene Kindheitsforschung.

„Für die Kinderforschung werden Kinderalltag, Handlungssituationen aus der Perspektive von Kindern, als Gegenstände genannt. Für die Kindheitsforschung bildet das Kind als Sozialstatus und kulturelles Muster im historischen Wandel der Generationenverhältnisse den Gegenstand. Während für die Kinderforschung die Problemstellung in der Frage der Sozialisation, verstanden als Entwicklung von Handlungsfähigkeit gesehen wird, geht es bei der Kindheitsforschung um die Lebenslagen von Kindern. (Vgl. Honig u.a. 1996, S.21)“ (Scholz, o. A., S.5)

Zum einen rückte also das Kind als „kompetenter Akteur“ (vgl. z.B. Honig 1999), als Mitgestalter seines eigenen Lebens in den Mittelpunkt des Interesses. Scholz zitiert hier Leena Alanen:

„Herkömmliches soziologisches Wissen ignoriert Kinder, es diskriminiert oder unterdrückt sie. (...). Sowohl der explizite Ausschluss als auch die scheinbare Berücksichtigung lassen die Kinder selbst, ihr Handeln, ihre Erfahrungen außen vor, bringen ihre Stimmen zum Schweigen. (...) Im Gegensatz dazu fordert die neue Kindheitsforschung, dass Kinder nicht nur als Forschungsobjekte gesehen werden, sondern als sprachbegabte Subjekte mit eigenen Erfahrungen und Wissensformen.“ (Alanen, zit. nach Scholz, o. A., S.1)

Kinder sollen fortan als besondere Mitglieder der Gesellschaft und nicht nur als zukünftige Erwachsene, als „Mitproduzenten ihrer Entwicklung“ im Hier und Jetzt und nicht nur im Hinblick auf ihre Zukunft als Erwachsene anerkannt werden. (Honig u.a., 1999, S.9) Entsprechend sind sie auch in Forschungsprozesse als Experten ihres eigenen Lebens einzubeziehen. Es gilt also kindliche Lebensformen, -ereignisse aus der Perspektive der Kinder zu erforschen. (vgl. a.a.O.)

Zum anderen entstanden erste Zweifel an einer einheitlichen, vom gesellschaftlichen Wandel vollkommen unberührten Natur des Kindes. Als ein möglicher Auslöser dieses Prozesses, vom Bewusstsein von Kindheit als naturgegebenem Phänomen hin zum gesellschaftlichen, von historischen Kontexten beeinflussten Konstrukt, kann die Veröffentlichung der „Geschichte der Kindheit“ von Philippe Ariès angesehen werden. (2007) Seine Ausführungen entlarven „Kindheit“ als geschichtsabhängiges, gesellschaftlichem Wandel unterworfenen, soziales Phänomen, wenn er die Entwicklung von der mittelalterlichen Gesellschaft zur bürgerlichen Familie beschreibt. (vgl. Schweizer, 2008, S.64f.) Der britische Soziologe Chris Jenks forderte bereits 1982, basierend auf seiner Kritik an der Tatsache, „dass die Konstitutionsfrage durchgängig übersehen wurde und der Forschungsgegenstand ‚Kindheit‘ schlicht als gegeben vorausgesetzt und naturalisiert wurde“, eine ausführliche Beschäftigung mit der Frage „Was ist Kindheit?“. (Schweizer, 2008, S.65f.) Es entstand eine bis heute anhaltende, internationale und interdisziplinäre Debatte um diese Frage, die die verschiedensten Konzepte hervorbrachte und immer noch bringt.

Ansätze dieser neuen Kindheitsforschung sind bereits in den frühen 1980er Jahren in Form einer sich entwickelnden Kindheitssoziologie in den USA, in Großbritannien und den nordischen Ländern, erkennbar. Namen wie Chris Jenks für Großbritannien, Leena Alanen und Jens Qvortrup für die nordischen Länder, Peter Adler, Patricia A. Adler und Barry Thorne für die USA sind hierfür exemplarisch zu nennen. In Deutschland übernahm Heinz Hengst die Vorreiter-rolle in dieser sich neu entwickelnden wissenschaftlichen Disziplin. (vgl. Honig, 2009, S.26). Auch das 1983 erschienene Buch „Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg“ von Ulf Preuss-Lausitz u.a. markiert einen Meilenstein in der Entwicklung der Kindheitsforschung. Die Autoren legen ihrer Arbeit ein modernes Verständnis von Sozialisation zu Grunde, das die aktive Tätigkeit von Kindern im Rahmen des Persönlichkeitsentwicklungsprozesses in den Mittelpunkt stellt und sich damit deutlich von klassischen Sozialisierungstheorien abgrenzt, die Sozialisation z.B. im Sinne Parsons als vollständige gesellschaftliche Wert- und Norminternalisierung durch Kinder definieren. (vgl. Andresen; Hurrelmann, 2010, S.33ff.) Die Kritik an diesem klassischen Sozialisierungsverständnis, das Kinder als defizitär, Kindheit als notwendiges Durchgangsstadium auf dem Weg zum Erwachsenwerden auffasst, nicht als wertvolle, für sich ernst zu nehmende Lebensphase, stellt einen identitätsstiftenden Ausgangspunkt der neuen Kindheitsforschung dar. (vgl. Honig, 2009, S.33f.) Ausgehend von dieser Kritik, definiert Chris Jenks einen für diese wesentlichen Grundsatz: „The idea of childhood is not a natural but a social construct; as such its status is constituted in particular socially located forms of discourse.“ (Jenks, zit. nach Honig, 2009, S.34)

Neben dieser nennen James und James weitere charakteristische Prämissen der neuen Kindheitssoziologie: (Schweizer, 2008, S.67)

- 1) „Kindheit gilt durchgängig als soziale Konstruktion.
- 2) Kinder sind ein seriöser Forschungsgegenstand eigenen Rechts,
- 3) Kinder werden als kompetente Akteure mit einer eigenen lebensweltlichen Perspektive verstanden.
- 4) Jedes verbindliche Kindheitsmodell beruht auf machtgestützten Figurationen, ist also nicht ‚gesellschaftlich und politisch unschuldig‘.
- 5) Kinder stellen ihren Kinderalltag unter konkreten institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen her.
- 6) Kinder reagieren nicht nur auf vorgegebene gesellschaftliche Bedingungen, sondern gehen damit reflexiv (nicht unbedingt reflektierend) um und werden dabei auch von einer Art ‚natürlichen Dissidenz‘ (Hans Saner) angetrieben, um ihre ‚eigene Stimme‘, ihre ‚eigene Sicht‘ oder ihren ‚Eigen-Sinn‘ zusammen mit, neben, gegen Erwachsene geltend zu machen.“

Grundsätzlich geht es der Kindheitsforschung nicht darum, dem klassischen Kindheitsbegriff einen neuen Begriff, z.B. vom Kind als kompetentem Akteur entgegenzusetzen, sondern Kindheit als gesellschaftliches Konstrukt zu betrachten und eine Unterscheidung zwischen Kindern und Kindheit herzustellen. (vgl. Honig, 2009, S.40f.) Kindheit bildet den Rahmen, die Voraussetzungen, „unter denen Kinder *als Kinder*, das heißt: als Repräsentanten von ‚Kindheit‘ beobachtbar werden.“ (a.a.O., S.41) Die Frage ist also, wie Kinder zu Kindern werden. Hierbei ist das Konzept der generationalen Ordnung von entscheidender Bedeutung, das auf Leena Alanen zurückgeht, die sich dabei auf Arbeiten Jens Qvortrups zum Wandel der generationalen Arbeitsteilung (1985, 1995,

in: Honig, 2009, S.43) und Virginia Zelizers zum historischen Wandel des sozialen Werts der Kinder (1985, in: a.a.O.) beruft. Generation meint bei Alanen eine auf einem Machtverhältnis beruhende und dieses bekräftigende Relation. „Die Relation von Kindern und Erwachsenen ist eingebettet in komplementäre Sphären generationaler Ordnung wie ‚öffentlich‘ vs. ‚privat‘, ‚sein‘ vs. ‚werden‘ oder ‚rational‘ vs. ‚irrational‘. Diese Gegenüberstellungen sind normativ codiert, strukturieren ungleiche Teilhabechancen und bilden *settings* für Lernprozesse.“ (Honig, 2009, S.43) Die Positionen von Kindern und Erwachsenen innerhalb dieser generationalen Ordnung sind aufeinander bezogen und voneinander abhängig, die eine existiert nicht ohne die andere. D.h. die Positionen dürfen nicht als gegeben vorausgesetzt und hingenommen werden. Das Konzept der generationalen Ordnung muss „differenztheoretisch“ (a.a.O.) verstanden werden. Also ist Kind, wer nicht erwachsen ist und Erwachsener ist, wer nicht Kind ist. Kinder sind nur auf Basis ihrer Differenz zum Erwachsenen zu denken, sie sind eine Form der Differenz. Generationenzugehörigkeit sowie die Beziehungen der Generationen untereinander ergeben sich aus den Praktiken generationaler Ordnung, d.h. „Kinder werden zu Kindern, und Erwachsene zu Erwachsenen durch institutionalisierte Praktiken der Unterscheidung (*generationing*).“ (a.a.O., S.46) Auf Basis der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen entstehen Unterschiede zwischen diesen.

Kindheit, als ein Pol der generationalen Ordnung, ist somit keine biologische, natürliche Tatsache, sondern soziales Konstrukt und Teil moderner Sozialstruktur. „Kindheit wird nicht mehr an Altersphasen gekoppelt, die individuell und entwicklungsgerecht durchlaufen werden müssen, sondern an Strukturmerkmale, die die Phase der Kindheit von der der Erwachsenenheit generell unterscheiden und Machtverhältnisse beschreiben.“ (Mierendorff; Olk, 2002, S.134) Die gesellschaftliche Altersgraduierung dient demnach dazu, „Macht, Zugangsrechte und (ökonomische) Ressourcen zwischen den Generationen“ zu verteilen. (a.a.O.)

Die generationale Ordnung innerhalb der Gesellschaft ist hoch funktional. Nach Qvortrup hat jeder Teil dieser Sozialstruktur seine Aufgaben zu erfüllen. Während die Erwachsenen die produktive Erwerbsarbeit leisten, erledigen Kinder ihre Schularbeit, die sie zu wissenden Experten für die Zukunft und somit „zur Voraussetzung für das Fortbestehen der hoch differenzierten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft“ macht. (a.a.O.)

Heinz Hengst ergänzt dieses Konzept der generationalen Ordnung um das Konzept der Zeitgenossenschaft, um darauf aufmerksam zu machen, dass es auf Basis des modernen gesellschaftlichen Wandels in Form einer strukturellen „Transformation in den Bereichen Produktion, Macht und Erfahrung“ (Hengst, 2009, S.53), zu Annäherungen in den Lebensbedingungen und Handlungsvollzügen von Kindern und Erwachsenen kommt. (vgl. Mierendorff, 2010, S.19) Er stellt dem Konzept der generationalen Ordnung des sozialstrukturellen Ansatzes nach Alanen, das Kinder in Opposition zu Erwachsenen positioniert, den Generationenbegriff Karl Mannheims gegenüber. Dieser fasst Generationen als „Kohorten, die etwa zur gleichen Zeit in einen bestimmten Teil der Welt hineingeboren werden“ (Hengst, 2009, S.54) auf. Hengst analysiert auf dieser Basis den modernen Prozess der Identitätsarbeit, dem er aufgrund zahlreicher Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozesse einen erhöhten Bedarf an Eigenleistung seitens des Individuums zuweist, da es nicht mehr hauptsächlich auf kollektive Identitäten wie Klasse, Gender, Ethnie etc. zurückgreifen kann. Identitätsbildung stellt heute einen nie abschließbaren Prozess dar, der Kinder, wie Jugendliche und Erwachsene vor dieselben Aufgaben stellt. Kinder agieren wie Jugendliche und Erwachsene auch in unterschiedlichsten Situationen und sozialen Beziehungen und müssen aus diesen heraus ihre Identität aushandeln. (vgl. a.a.O., S.55f.) Hinzu kommt, dass durch die Medien- und Konsumwelt die Formen des Wissenserwerbs revolutioniert wurden und „die Art, in der sich die Kinder der Gegenwart Bilder von sich selbst, von anderen und von der Welt machen“ (a.a.O., S.57) sich verändert hat. Wissenserwerb ist nicht länger vollständig von Eltern, Lehrern etc. beeinflussbar.

Mannheim hat die gesellschaftliche Fähigkeit zu raschem, umfassendem Wandel erkannt und sein Generationenkonzept daran ausgerichtet. „Für Mannheim sind die nachwachsenden Generationen neue Kulturträger. Sie werden also nicht einfach in die vorhandene soziale und generationale Ordnung integriert, sondern verschaffen sich immer auch neue Zugänge zur vorhandenen Kultur.“ (a.a.O., S.58) Nur über diese neuen Zugänge, also neue Formen der Distanzierung, der Aneignung, Verarbeitung und Fortbildung des Vorhandenen, ist kultureller Wandel überhaupt möglich und damit setzen sich die Jüngeren der Gesellschaften von den Älteren frei, weil sie sich nicht mehr an diesen orientieren können. Mannheim fasst diesen Vorgang in der Formel einer „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ zusammen (a.a.O., S.59) „Er geht davon aus, dass auf der einen Seite jedes Individuum ‚mit Gleichaltrigen und Verschiedenaltrigen in einer Fülle gleichzeitiger Möglichkeiten‘ lebt, also in gemeinsamer Zeitgenossenschaft, dass auf der anderen Seite ‚für jeden die gleiche Zeit eine andere Zeit, nämlich *ein anderes Zeitalter selbst*‘ ist (Hervorh. im Orig., H.H.), ‚das er nur mit Gleichaltrigen teilt‘.“ (a.a.O., S.59)

Hengst plädiert für einen dynamischeren Umgang mit diesem Generationenkonzept und geht statt von stabilen Generationen von Kollektiven aus, „die keine distinkten, sich lebenslang behauptenden generationalen Identitäten ausbilden, deren erlebte, qualitative Gleichzeitigkeit vielmehr auch durch andere (in ihrer Bedeutung wechselnde) Zugehörigkeiten – zumindest zeitweise – geprägt wird, [...]“ (a.a.O., S.60)

Hengst berücksichtigt in seinem Zeitgenossenkonzept also, dass sich die an die Generationen gebundene Verteilung von Macht, Erfahrung etc. zu verschieben beginnt und Kinder und Erwachsene sich immer mehr annä-

hern und geht darin über das Konzept der generationalen Ordnung hinaus, das auf der oppositionellen Positionierung von Kindern und Erwachsenen, also auf deren durch gesellschaftliche Praktiken erzeugten Differenzen beruht.

Deutlich wird nach diesen Ausführungen, dass die Konstruktivität und Wandelbarkeit von Kindheit und das Kind als kompetenter Akteur und Konstrukteur in einem engen Verhältnis zueinander stehen. Kinder leben in einem ihnen durch das aktuell gängige Bild von Kindheit zur Verfügung gestellten Rahmen. Sie sind Repräsentanten dieses Kindheitsbildes und können als Kinder dieses Kindheitsbildes beobachtet werden. Jedoch erkannte bereits Martha Muchow, dass Kinder sich eben nicht nur so verhalten, wie man es von ihnen erwartet. Sie nutzen die ihnen zur Verfügung gestellten Materialien, Orte, Werte etc. nicht nur auf die ihnen eingeschriebene Weise, sondern sie wandeln diese nach ihrem eigenen Ermessen um, setzen sie neu zusammen, wählen gezielt einzelne Optionen aus und tragen so entscheidend zum Wandel des Kindheitsbildes und somit der Gesellschaftsstruktur bei. Grundsätzlich schließt sich diese Arbeit einem Generationenverständnis an, wie es schon Friedrich Schleiermacher 1826 in den Vorlesungen zur Theorie der Erziehung formulierte.

„Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, dass alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. ... Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewusst wird, was man tut, und warum man es tut. Es muss also eine Theorie geben, die von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher, 1826, zit. nach Benner; Kemper, 2009, S.273)

Von Bedeutung ist hierbei, dass das Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren also nicht darauf beruhen kann, dass die Erwachsenen die zukünftige Bestimmung der Heranwachsenden kennen und die Erziehung an dieser ausrichten. Diese Sichtweise geht auf Rousseau zurück, „weil er als erster die unbestimmte Lernfähigkeit und Bildbarkeit des Menschen auf einen Begriff brachte, der nicht nur zur Grundlage moderner Erziehungs- und Bildungstheorie, sondern auch für den Gedanken einer Rechtsgleichheit aller Menschen konstitutiv wurde.“ (Benner, Kemper, 2009, S.272) Rousseau erkannte bereits in seinem Vorwort zu „Emil oder Über die Erziehung“ (1998, S.5):

„Man kennt die Kindheit nicht: mit den falschen Vorstellungen, die man von ihr hat, verirrt man sich um so mehr, je weiter man geht. Die Klügsten bedenken nur, was Erwachsene wissen müssen, aber nicht, was Kinder aufzunehmen imstande sind. Sie suchen immer nur den Mann im Kind, ohne daran zu denken, was er vor seinem Mannsein war.“

Rousseau ging es nicht darum, aus der unbekanntem Kindheit eine bekannte zu machen, sondern darum deutlich zu machen, dass wir nicht wissen, „was uns die Natur zu sein erlaubt.“ (Rousseau, 1998, S.38) Er entdeckt die Fremdheit der Kinder, deren Selbst- und Weltverständnis von Erwachsenen nicht verstanden werden kann. „Kindern als Kindern gerecht werden zu wollen, setzt also die Anerkennung ihrer Fremdheit, ihrer Unzugänglichkeit für eine Erwachsenen-Perspektive voraus.“ (Schäfer, 2007, S.7) Der Erwachsene muss sich eingestehen, die künftige Bestimmung der Kinder nicht zu kennen „und infolgedessen die Erfahrungen und Lernprozesse Heranwachsender auch nicht nach Maßgabe einer schon feststehenden künftigen Bestimmung festlegen zu können.“ (Benner, Kemper, 2009, S.41)

Auf Basis dieser grundlegenden Erkenntnisse wird in dieser Arbeit auf ein Verständnis des Generationenverhältnisses zurückgegriffen, das auch schon Martha Muchow mit ihrer Lebensraumstudie unterstützte. Die ältere Generation bietet der jüngeren Werte, Normen, Rollenmuster, Traditionen, Umwelten, Materialien etc. gemäß ihrer aktuellen Vorstellung von Kindheit an. Die jüngere Generation eignet sich diese Vorgaben, aber auch Begebenheiten, die gar nicht für sie konzipiert wurden, jedoch nicht unreflektiert an, sondern modifiziert sie, behandelt sie teilweise entgegen dem diesen eingeschriebenen Sinn und trägt so zum gesellschaftlichen Wandel und zum Wandel des Kindheitsbildes bei. Dieses Generationenverständnis grenzt sich ab von einem Verständnis z.B. im Sinne der traditionellen strukturfunktionalistischen Sozialisationstheorie nach Parsons, nach dem die ältere Generation der jüngeren die gesellschaftlichen Normen, Werte etc. vorgibt, die dann von dieser vollständig angeeignet und internalisiert werden. (vgl. z.B. Andresen; Hurrelmann, 2010, S.33ff.) Ebenso wenig wird hier einem Ansatz gefolgt, der die Differenzen zwischen den Generationen im Verschwinden begriffen sieht (vgl. z.B. Postman, 2006; Hengst, o.A.) Selbstverständlich lassen sich nachhaltige Veränderungen des Heranwachsendens, wie die beschleunigte Produktion von Wissen, sich verändernde Technologien, berufliche Qualifikationserwartungen und private Lebensweisen nicht leugnen. „Entwicklungserwartungen und Entwicklungsbedingungen, denen Heranwachsende sich konfrontiert sehen, ändern sich so schnell, dass kulturell relevantes Wissen den Jüngeren nicht mehr durch die Älteren vermittelt werden kann, sondern von den Angehörigen beider Altersgruppen jeweils neu angeeignet werden muss (vgl. Wimmer 1998; Winkler 1998).“ (Müller, 1999, S.789) Bestehen bleibt jedoch nach wie vor die „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld, 1925/1967, zit. nach Kelle, 2009, S.79) auf Seiten der Kinder. „Kinder entwickeln sich in allen Kulturen, und in allen Kulturen bedürfen sie der Pflege und erzieherischen Assistenz, um sich überhaupt entwickeln zu können.“ (Kelle, 2009, S.79f.) Insofern ist also die

Frage ausschlaggebend, „wieweit es gelingt, diese Erfahrungen [Kulturkontakte; die Autorin] so zu bearbeiten, dass daraus Impulse für die (Selbst-) Bildungsbewegung der Heranwachsenden entstehen.“ (Müller, 1999, S.795) Prinzipiell unterstellt wird, „dass den Angehörigen der nachwachsenden Generation die selbsttätige Aneignung kultureller Gehalte ihrer Natur nach möglich ist (Bildsamkeitsunterstellung), dass diese aber, sofern sie nicht von selbst eintritt, der Fremdaufforderung bedarf.“ (a.a.O.) Das Ergebnis dieser Selbsttätigkeit gilt als offen, ebenso wie die Entwicklung der gesamten Kultur. Es bleibt also nach wie vor Aufgabe der älteren Generation, Selbstbildungsprozesse der jüngeren Generation anzuregen, ihren Mitgliedern dazu entsprechendes Material zur Verfügung zu stellen, dabei jedoch der kindlichen Kreativität auch genügend Freiraum und Spielraum zu gewähren.

1.2.2 Der Wandel der kindlichen Lebensbedingungen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel bereits auf die kindlichen Lebensbedingungen im Mittelalter eingegangen wurde, setzt dieser Gliederungspunkt am Übergang zu modernen industrialisierten Gesellschaften im 18. Jahrhundert an, der nach Helga Zeiher den Ausgangspunkt einer zunehmenden, umfangreichen Institutionalisierung der Lebensphase Kindheit, die sie besonders unter den Schlagworten Scholarisierung und Familisierung zusammengefasst sieht, darstellt. (vgl. Zeiher, 2009, S.103) Schon in den frühen Phasen der Industrialisierung wurde aufgrund ökonomischer und staatlicher Interessen die Einführung der Pflichtschule gefordert und verstärkt vorangetrieben. Damit wurde der industriell bedingten Nachfrage nach qualifizierterem Nachwuchs Rechnung getragen. Außerdem setzten erste staatliche Arbeitsschutzmaßnahmen für Kinder ein, nachdem sich Kinderarbeit von der Mithilfe in der Familie zur industriellen Lohnarbeit gewandelt hatte. Diese dienten zum einen dem Schutz der Gesundheit der Kinder, um ihren zukünftigen produktiven Einsatz, z.B. im Militär, nicht zu gefährden und zum anderen „bedrohten die niedrigen Löhne der Kinder die Einkommen erwachsener Arbeiter.“ (a.a.O., S.108) Des Weiteren galt die Schulpflicht als familienergänzende Sozialisationsmaßnahme, die zur Durchsetzung staatlich bevorzugter Werte in den nachfolgenden Generationen beitragen sollte.

Zeiher erkennt in der weiteren Entwicklung der Institutionalisierung der Kindheit durch Scholarisierung generelle Trends, wie den Umstand, dass für immer mehr Kinder immer mehr Schule und schulartige Behandlung vorgesehen wird. In dieser Entwicklung ist in den 1960er Jahren ein starker Schub zu verzeichnen, „als die ökonomische Produktion sich von industrieller zu dienstleistungs- und wissensbezogener verlagerte,“ und auch im beginnenden 21. Jahrhundert „im Zusammenhang der jüngsten ökonomischen und gesellschaftlichen Krisen und Umbrüche.“ (a.a.O.) Diese schlugen sich nieder in der Verlängerung der Dauer der Schulzeit wie auch in der Steigerung der Lernanforderungen. Es entstanden und entstehen immer mehr Schulen, es wird immer mehr Lehrpersonal benötigt und Kinder verbringen immer mehr Zeit in Schulen, d.h. unter verstärkter Kontrolle und vorgegebener Organisation.

Auch breitete sich die Scholarisierung seit den 1960er Jahren in ein früheres Alter der Kinder und in das außerschulische Leben aus. Es entstanden neue Freizeit- und Betreuungseinrichtungen, die die Freizeit der Kinder strikt planen und organisieren. Diese außerschulische Scholarisierung ist eine Reaktion auf drei gesellschaftliche Entwicklungen. Zum einen entstand durch die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern erhöhter Bedarf an zusätzlichen Betreuungseinrichtungen. Außerdem wurde der Bedarf an besserer Qualifizierung der nachfolgenden Generation immer deutlicher bewusst, was sich in Förderungsmaßnahmen kindlicher Entwicklung, Sozialisation und Bildung niederschlug. Hinzu kommt die elterliche Sorge um die zukünftigen Chancen ihrer Kinder am Arbeitsmarkt, die sie zur Inanspruchnahme außerschulischer Bildungseinrichtungen drängen. Zuletzt haben auch Urbanisierungsprozesse, die im nächsten Gliederungspunkt noch ausführlicher geschildert werden, dazu geführt, dass sich die Möglichkeiten von Kindern, draußen eigenständig miteinander zu spielen, verringerten. (vgl. a.a.O., S.108ff.)

Die räumliche und zeitliche Trennung der Erwerbsarbeit vom Familienhaushalt im Zuge der Industrialisierung führte zur Privatisierung der Kernfamilie und daran anschließend zur Familisierung der Kindheit. (vgl. a.a.O., S.106) Es entstand ein neues Familienmodell, das Ernährer-Hausfrau-Modell, das eine „Geschlechtertrennung von familialer Sorgearbeit und Erwerbsarbeit“ (a.a.O., S.107) und eine Verortung der Kindheit in der Kernfamilie zur Folge hatte.

Parallel zur Entwicklung der Familisierung der Kindheit postuliert Zeiher die Einleitung staatlicher Maßnahmen zur De-Familisierung der Kindheit. „Schon früh in der Geschichte der Moderne begannen Staaten, eine subsidiäre Rolle gegenüber der Familie einzunehmen, um Kinder vor schwerwiegenden Risiken zu schützen, [...]“ (a.a.O., S.111) Dies zeigte sich zunächst in Maßnahmen der staatlichen Sorge für Waisenkinder oder Kinder armer Eltern, im Laufe der Zeit jedoch nicht mehr nur in der wachsenden Anzahl der Interventionen bei besonderem Bedarf, sondern auch in der zunehmenden Kontrolle des Verhaltens sämtlicher Eltern ihren Kindern gegenüber und in der umfangreichen Übernahme der Betreuung aller Kinder. „Staaten schufen Gesetze und ergriffen Maßnahmen, um alle Kinder gegen Risiken des Alltags zu schützen, und institutionalisierten auf diese Weise immer mehr Funktionen, die zuvor als informelle bei der Familie gelegen hatten.“ (a.a.O.)

Zeiger bezeichnet Kindheit als gesellschaftliche Institution, die im Prozess der Institutionalisierung entstanden ist. Kindheit stellt ihr zufolge entsprechend „eine Konfiguration sozialer Prozesse, Diskurse und rechtlicher, zeitlicher und räumlicher Strukturen, die zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft das Leben der Kinder formen“ dar. (a.a.O., S.105) Diese Konfiguration wird sowohl in Strukturen verfestigt als auch im alltäglichen Leben ständig reproduziert. Dieses Modell ist also mit den Erkenntnissen der Kindheitsforschung vollständig vereinbar. Die Kindheit als gesellschaftlich erzeugtes Konstrukt legt fest, unter welchen Bedingungen Kinder die Möglichkeit haben ihre Persönlichkeit zu entfalten und somit zieht ein Wandel des gesellschaftlichen Kindheitsbildes in Folge gesellschaftlichen Wandels auch einen Wandel der kindlichen Lebensbedingungen nach sich, die die Kinder auf ihre ganz eigene Art nutzen.

Im anschließenden Gliederungspunkt wird exemplarisch ein solcher Wandlungsprozess am Beispiel der für diese Arbeit bedeutsamen Entwicklung von der Straßensozialisation zur verhäulichten/verinselten Kindheit vorgestellt.

1.2.3 Von der Straßensozialisation zur verhäulichten/verinselten Kindheit

In diesem Abschnitt erfolgt ein gezielter Bezug auf den Wandel des kindlichen Freizeitverhaltens ausgehend von den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, den Zinnecker unter dem Titel „Vom Straßenkind zum verhäulichten Kind“ zusammenfasst. (Zinnecker, 2001, S.27) Nach einem kurzen geschichtlichen Überblick folgt die Erläuterung der besonderen Qualitäten von Straßen und anderen öffentlichen Plätzen als Sozialisationsinstanzen und abschließend eine Auseinandersetzung mit aktuellen Thesen zum heutigen kindlichen Freizeitverhalten.

1.2.3.1 Drei Epochen der Verhäulichung von Kindheit

Als Orientierung dienen hier die Ausführungen Jürgen Zinneckers, der die Verhäulichung von Kindheit im westeuropäischen Gesellschaftsraum in den letzten 100 Jahren in drei Phasen einteilt. (vgl. Zinnecker, 2001, S.38f.) Die erste Kindheitsphase datiert er auf die Zeit zwischen 1870 und 1920. Diese stellt zugleich die Hochphase der sogenannten „Straßenkindheit“ dar, die mit der Hochphase von Urbanisierung infolge von Industrialisierung zusammenfällt. Diese Entwicklung wurde bereits in Kapitel 1.1.4 am Beispiel des Hamburger Stadtteils Barmbek kurz nachgezeichnet. Die im Zuge der Urbanisierung errichteten Wohnhäuser, die den zugezogenen Arbeiterfamilien aus ländlichen Gebieten als Quartier dienten, boten für die Fülle ihrer Bewohner viel zu wenig Platz. Aus den überfüllten Wohnungen drängten die Kinder auf die Straßen und Plätze. Eine kontrollierte Geburtenplanung hatte sich erst ansatzweise durchgesetzt, während die Gesundheitsvorsorge sich stets verbesserte. (vgl. a.a.O., S.37) „Hohe Kinderzahlen in einem stark verdichteten Lebensraum – bei gleichzeitiger Verringerung sozialer Kontrollen auf Kindheit – ermöglichen die Entfaltung eines relativ eigenständigen soziokulturellen Milieus von Kindergruppen aus der Nachbarschaft.“ (a.a.O.) Gleichzeitig wurden in dieser Phase die wesentlichen Voraussetzungen für eine Verhäulichung der Kindheit geschaffen. Dazu gehören: „Räumliche Expansion und bauliche Verdichtung des städtischen Lebensraums; Neubau und soziale Segregierung städtischer Quartiere (bürgerliche Landvillen und Arbeitervorstädte an der Peripherie; herrschaftliche Etagenwohnungen und Mietskasernen mit Kleinwohnungen im Inneren); Wachstumsschub für städtische Dienstleistungen und Gewerbe (städtische Angestellte; Warenbereich und Verkehrsentwicklung; Baugewerbe); Anschluss öffentlicher Gebäude und privater Haushalte an zentralisierte Versorgungs- und Entsorgungsnetze (Kanalisation; Wasserversorgung; Gas und Elektrizität); Anhebung der Standards für den Abschluss privater Wohneinheiten gegenüber der Umgebung.“ (a.a.O., S.39)

Allerdings ist zu betonen, dass „Straßenkindheit“ in dieser Phase ein Klassenphänomen darstellte. Die Kinder des Bürgertums hatten zu dieser Zeit den Prozess der Verhäulichung bereits durchlaufen. Es sind insbesondere die Kinder aus Arbeiter- und Kleinbürgerfamilien, die die „Straßenkindheit“ leben. (vgl. a.a.O., S. 37)

Die Zeit von 1920 bis 1960 markiert nach Zinnecker die zweite Kindheitsepoche. Er betitelt sie mit „Kindheit in der Modernisierungskrise der Industriegesellschaften“. (a.a.O., S. 39) Die Gesellschaft hat in dieser Phase mit den Folgen des Ersten Weltkrieges, dem Zweiten Weltkrieg und der Weltwirtschaftskrise zu kämpfen. Der Verhäulichungsprozess gerät ins Stocken, eine Weiterentwicklung findet nicht statt. Dass sich am Modell der Straßenkindheit in dieser Epoche nicht viel änderte, zeigen bereits die Interviewsequenzen, die in Kapitel 1.1.8 wiedergegeben wurden und die den Wandel der Kindheit in Barmbek dokumentieren. Zinnecker erkennt in dieser Phase eine zweite Konjunktur der Straßenkindheit, die jedoch hier kein Klassenphänomen mehr darstellt. „Jetzt trägt Straßenkindheit eher generations- statt klassenspezifische Züge. An ihr beteiligen sich Kriegs- und Krisenkinder aus einem relativ weitgesteckten sozialen Familienumkreis, die aus zeitbezogenen Umständen heraus (vorübergehend) ent-häulicht worden sind.“ (a.a.O., S.40)

Helga Zeiger beschreibt die Situation in der unmittelbaren Nachkriegszeit nach 1945:

„Familienwohnung und nahe Wohnumgebung bildeten so einen intensiv und multifunktional genutzten Raumzusammenhang, in dem es kaum für Kinder ausgegrenzte Spezialräume gab: [...] Im Freien gab es neben den funktionsangereicherten Räumen – Gemüse- und Kaninchenställe im Garten, dichte Interaktion mit Nachbarn – auch Räume, die ihre Funktionen für Erwachsene ver-

loren hatten und die Kinder für ihre Bedürfnisse nutzen und verändern konnten, Räume und Dinge, die von Zerstörung, Unordnung, Mangel und Improvisation geprägt waren und gerade deshalb – [...] – für sie so reizvoll waren: Trümmergrundstücke, Kriegsspuren in der Landschaft, nahezu verkehrsfreie Straßen.“ (Zeiber, 1989, S. 177)

Die dritte Phase, Kindheit in den postindustriellen Konsum- und Dienstleistungsgesellschaften, datiert Zinnecker auf die Zeit nach 1960. Im Zuge des Wiederaufbaus und den damit verbundenen Stadtansanierungen, Wohnungs-erneuerungen und Massenmotorisierungen wurden die Kinder von den Straßen vertrieben. Entsprechend musste Ersatz für die wegfallenden Aufenthaltsorte geschaffen werden. „Dies betrifft sowohl eine Erweiterung und Funktionsdifferenzierung im privaten Wohnbereich (mehr Schlaf- und Spielplatz sowie eigenes Kinderzimmer) wie in öffentlichen Räumen (Kleinkinderziehung; kommerzialisiertes Freizeitangebot u.a.)“ (a.a.O., S.40)

Die am Rande der Städte neu entstandenen Wohngegenden waren von einer ausgeprägten Monofunktionalität gekennzeichnet, die den Kindern eine sehr anregungsarme Umgebung boten. Funktionstrennungen und Spezialisierungen machten sich in allen Lebensbereichen bemerkbar und haben sich bis heute erhalten. (vgl. Zeiber, 1989, S.179f.) D.h. die räumlichen Gegebenheiten haben sich im Grad ihrer Offenheit hin zur Determination entwickelt. Hochspezialisierte Räume legen bestimmte Handlungen nahe und schließen andere aus. Die kindliche Reaktion auf solche Spezialisierungen fasst Zeiber zusammen: „Sobald sie dem Kleinkindalter entwachsen sind, versuchen Kinder, wo es geht und mit viel Abenteuerlust und Phantasie, die Spezialisierungen der Räume zu durchbrechen: [...]“ (a.a.O., S.185) Inwiefern solches kindliches Verhalten auch heute noch beobachtbar ist, wird im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht.

1.2.3.2 Straße als Sozialisationsinstanz

Wird Straße in dieser Arbeit als Sozialisationsinstanz betrachtet, so wird der Begriff Sozialisation nicht im traditionell strukturfunktionalistischen Sinn verwendet, sondern im Sinne moderner interaktionistischer Auffassungen, die dem Kind eine aktive Rolle im Sozialisationsprozess zuweisen. So bedeutet Sozialisation im Sinne Denzins:

„how the object called ‚child‘ comes to enter into the very processes that produce and shape its own self-consciousness and awareness of others. [...] The child, like the adult, is able to shape, define, and negotiate its relationship to the external world of objects, others and social situations. Such a self-conscious organism can define its own reality and its own relationship to that reality.“ (Denzin, 1977, zit. nach Honig, 2009, S.37)

Hier erscheint der Rückgriff auf die Metapher des Kindes als Architekt sinnvoll, die Hans-Günter Rolff vorstellt. „Der Architekt erfindet das Haus weder gänzlich neu, noch erfindet er Fertighäuser – im letzten Fall wäre er überflüssig. Der Architekt arbeitet mit vorfindlichen Materialien. Er eignet sie sich in unterschiedlicher Weise an, definiert einige auch um, [...], und kombiniert sie zu einem einheitlichen Bauplan.“ (Rolff, 1989, S.163) Das Kind findet eine bestimmte Umgebung, bestehend aus Materialien, sozialen Kontakten, Werten, Traditionen, räumlichen und zeitlichen Organisationen etc. vor, eignet sich diese auf spezifische Art und Weise an und wandelt sie auch um.

Wenn Straße hier als Sozialisationsinstanz bezeichnet wird, geht es entsprechend um die Qualitäten, Materialien, Handlungsvorgaben etc., die die Straße (und andere öffentliche Plätze) dem Kind für seine konstruktive Sozialisationsarbeit bietet. Im Folgenden wird Bezug genommen auf Überlegungen Jürgen Zinneckers in „Stadtkids“ (2001) zur Frage, „worin der besondere Erlebnisgehalt dieses gesellschaftlichen Handlungsortes für Kinder und Jugendliche wohl liegen könnte.“ (a.a.O., S.82)

Zunächst ist der Lebensraum Straße auf Bewegung und Beweglichkeit ausgerichtet und stellt somit ein „Gegenmilieu zur eingrenzenden, abschließenden Welt der Familie und anderer pädagogischer Einrichtungen“ (a.a.O., S. 83) dar. Hier können Kinder ohne Kontrolle ihre Umwelt erkunden, auf Entdeckungsreise gehen. Andererseits nutzen sie diesen öffentlichen Raum auch, um ihre Kompetenzen zu präsentieren. „Seien es turnerische Gewandtheit, Geschick im Straßenfußball, Geschwindigkeit des Davonlaufens – oder später das besondere Können, das sich mit der Beherrschung von Bewegungsapparaten verbindet.“ (a.a.O.) Des Weiteren weist der öffentliche Raum einen geringeren Grad an Verhäuslichung auf, er ist weniger bebaut. „Vielfach beschränkt sich die Bebauung auf die Befestigung des Untergrunds und dessen Begrenzung, Fahrbahn, Gehweg, Bordstein, Hecke, Mauer, Parkanlage.“ (a.a.O.) Das ermöglicht Kindern noch teilweise direkte Naturerfahrungen und macht Jahreszeiten, Wetterlagen, Flora und Fauna etc. erlebbar.

Kinder finden auf den Straßen typisches Straßenmobiliar, wie Ampeln, Schilder, Bänke, Geländer etc., vor, das zwar für bestimmte Zwecke eingerichtet wurde, aber auch problemlos umfunktioniert werden kann. Außerdem können solche Einrichtungen als Treffpunkte für größere Gruppen genutzt werden, wohingegen die Familienwohnung zu einem solchen Zweck häufig aufgrund der Enge oder der zwangsläufigen elterlichen Kontrolle ungeeignet erscheint.

Grundsätzlich wird öffentlicher Raum nicht für Kinder konzipiert (ausgenommen spezielle „kindgerechte“ Orte wie Spielplätze). „Das Erlebnis besteht darin, sich und seine Interessen in einem fremden Territorium zu behaupten.“ (a.a.O., S.91) Das geschieht über das gezielte Umleben/ Umwandeln, das, wie bereits mehrfach

erwähnt, besonders Martha Muchow betonte, oder über das Besetzen ökologischer Nischen, d.h. von Erwachsenen vernachlässigte und ungenutzte Orte. (a.a.O., S.97) Solche Orte sind heute allerdings immer seltener zu finden.

Straßen dienen außerdem dem Kennenlernen unterschiedlichster Menschengruppen, mit denen man in pädagogischen Einrichtungen nicht in Kontakt käme, die aber zur Erweiterung der Menschenkenntnis beitragen. Es ist aber auch gerade diese „Straße als öffentlicher Laufsteg, als Treffpunkt, als Versammlungsort, als Raum flüchtiger Begegnungen und kurzer Augenblicke, als Platz unfreiwilliger Kollisionen und direkter physischer Konfrontationen von Menschen“ (a.a.O., S.84f.), die den Erwachsenen heutzutage Sorge bereitet und der sie versuchen über eine Sicherheitserziehung und „Goldene Straßenregeln“ entgegenzutreten. (vgl. a.a.O., S.126ff.)

Der öffentliche Straßenraum ist außerdem „Schauplatz von Ereignissen aller Art: Aufmärsche und Umzüge, Versammlungen, Demonstrationen, Straßenschlachten und Straßenterror, Einweihungen, Feste und Feiern, Ausstellungen, Märkte, Vorführungen, Straßenmusik.“ (a.a.O., S.85) Diese Ereignisse sprechen unmittelbar die Neugier und Schaulust der Kinder an und bringen sie mit den unterschiedlichsten Menschen in unterschiedlichsten Situationen zusammen.

Oftmals erhält die Straße ihre besondere Bedeutung auch über das Ziel, mit dem sie vernetzt ist, wie Parkanlagen, Geschäfte, Sportplätze, aber auch Schulen etc. Der Weg dorthin bietet Kindern oft mehr Erlebnisgehalte als das Ziel, das sie aufzusuchen gedenken.

Ein Punkt, der die besondere Bedeutsamkeit von Straße für Kinder wesentlich mitbestimmt, ist die weniger engmaschige, lückenhafte soziale Kontrolle. Die Kinder können sich viel freier und unbeobachtet bewegen und ihre Umwelt ohne Aufsicht erkunden. (vgl. a.a.O., S.86) Wenn man im Sinne des psychologischen Entwicklungsaufgabenkonzepts (z.B. nach Havighurst) berücksichtigt, dass es eine wichtige Aufgabe des Kindes-/Jugendalters ist, sich aus der engen Beziehung zur Kernfamilie zu lösen und Autonomie zu entwickeln, kann man diese Eigenschaft von Straße nicht hoch genug bewerten. (vgl. Grob; Jaschinski, 2003, S.22ff.)

In diesem Zusammenhang bieten Straßen und öffentliche Plätze eine Umgebung für das Erleben vieler „erster Male“ an: „Zum ersten Mal allein die Nachbarschaft erkunden; zum ersten Mal allein einkaufen; zum ersten Mal mit einem Fahrrad durch die Gegend kurven; [...] Es sind Härtetests und Selbsterfahrungen, Initiationsriten in die eigenständige familienunabhängige Kindheit und, später, in die Adoleszenz.“ (Zinnecker, 2001, S.89) Ob institutionalisierte Freizeit-beschäftigungen vergleichbare Erlebnisgehalte verschaffen können wird in Zukunft zu untersuchen sein.

Trotz der genannten Kontrolllücken, gelten dennoch auf den Straßen und an öffentlichen Plätzen soziale Regeln, ein spezifisches Verhalten wird erwartet. Kindern wird in Bezug auf Regelbrüche von Erwachsenen eine gewisse Toleranz bzw. Nachsicht entgegengebracht.

„Das gilt für die Zurschaustellung von Neugier ebenso wie für Gefühlsausbrüche, irreguläres Verhalten als Passanten (zum Beispiel Rennen oder Trödeln). Jüngere dürfen unter gewissen Umständen das Tabu körperlicher Gewaltanwendung gegen andere durchbrechen – wenigstens bei Jungen und zunehmend für Mädchen gilt, dass man erwartet, dass sie sich körperlich zu wehren und auch einmal anzugreifen wissen.“ (Zinnecker, 2001, S.87)

Kinder neigen dazu, diese Nachsicht auszunutzen und sich so besondere Erlebnisse zu verschaffen.

Inwieweit die vorgestellten Qualitäten des öffentlichen Raums in Zeiten verhäuslichter Kindheit kompensierbar sind, wird im nächsten Gliederungspunkt analysiert, der der Analyse moderner Kindheit gewidmet ist.

1.2.3.3 Moderne Kindheit

„Kindheit ist heute kein Kinderspiel mehr. Konnten Kinder früher einfach auf die Straße zum Spielen gehen, wo sie ganz sicher die Nachbarschaftskinder trafen, müssen sie heute ihre Freizeit organisieren. Sie müssen sich verabreden wie die Erwachsenen – und sie sind gestresst wie die Erwachsenen. Wie kleine Manager planen sie ihr Leben.“ (Zeiger, in: Göppel, 2007, S. 69)

Ob dies ein realistisches Abbild heutiger Kindheit darstellt, beantwortet die Analyse im folgenden Abschnitt. Ein Schwerpunkt liegt hier wieder, in Anbetracht der Thematik dieser Arbeit, auf dem kindlichen Freizeitverhalten.

Rolf Göppel zufolge markieren grundsätzlich acht Schlagworte die moderne Kindheit von heute. Als erstes Kennzeichen moderner Kindheit nennt er den Aspekt der **Emotionalisierung**. (Göppel, 2007, S.70) Kindern wird heutzutage aufgrund der geringeren Kinderzahl und des Wegfalls ihrer ökonomischen Funktion ein größerer emotionaler Wert zugewiesen. Dienten Kinder lange Zeit der Sicherung des Familieneinkommens und als Altersvorsorge, so steht heute die „Hoffnung auf eine Vitalisierung des Lebens, auf Unmittelbarkeit, Vertrautheit und dauerhafte verlässliche Beziehungsnähe“, mitunter auch die Hoffnung auf einen neuen Sinn für das Leben der Erwachsenen im Mittelpunkt. (a.a.O.)

Moderne Kindheit ist zweitens von **Destabilisierung** gekennzeichnet, da pluralisierte Lebensformen, die Zunahme der Scheidungszahlen etc. ein Brüchigwerden der familiären Rahmenbedingungen bewirken. Das kann so

weit gehen, dass ein übergroßes Freizeitangebot für die Kinder eine Kompensationsfunktion für die Schuldgefühle der Erwachsenen erfüllt. Hinzu kommt, dass nicht nur das unmittelbare, sondern auch das mittelbare Erleben brüchiger Familienbeziehungen, z.B. bei Freunden, das kindliche Bewusstsein von und die kindliche Erwartung an Familienbeziehungen beeinflusst. (vgl. a.a.O., S.71)

Die Umgangsformen zwischen Kindern und Erwachsenen sind nach Göppel von **Egalisierung** geprägt, ihre Beziehungen haben sich verstärkt von Befehls- zu Verhandlungsbeziehungen gewandelt. Erwachsene haben zu einem großen Teil ihre automatische Autorität eingebüßt und die Leitbilder einer gelungenen Erziehung sind, statt Gehorsam, Ordnungsliebe und Fleiß, Selbstständigkeit, freier Wille und die bestmögliche Förderung aller Begabungen des Kindes. (vgl. a.a.O.)

Zurückgehende Geburten- und entsprechend geringere Geschwisterzahlen sowie „die Ausdünnung mancher Wohnquartiere, was die Zahl der dort lebenden Kinder anbelangt“ (a.a.O.), haben eine **Isolierung** von Kindern zur Folge. Gemeinsame Spielaktivitäten müssen daher langfristig geplant und organisiert werden, finden wesentlich seltener spontan statt. Auch die großen Kindergruppen, von denen Martha Muchow noch in der Lebensraumstudie spricht, finden so immer seltener zusammen. (vgl. a.a.O., S.71f.)

Das Stichwort der **Verhäuslichung** wurde bereits im vorangegangenen Gliederungspunkt behandelt. Göppel sieht die Gründe dafür darin, „dass die häusliche Umgebung durch den zunehmenden Straßenverkehr für viele Kinder als Spiel- und Aufenthaltsort immer ungeeigneter wurde“ und „dass Kinder heute häufiger über eigene Kinderzimmer mit entsprechend üppiger Spielzeugausstattung verfügen.“ (a.a.O., S.72) Auch das Fernsehen und andere technische Medien binden Kinder vermehrt an ihr Zuhause.

Verinselung bezeichnet einen Zustand, mit dem sich auch Helga Zeiher ausführlich auseinandergesetzt hat. Sie geht davon aus, dass das „Modell des einheitlichen Lebensraums“ (Zeiher, 1989, S.187), nach dem Kinder sich ihre Umwelt in konzentrischen Kreisen um ihren Wohnort herum eigenständige erschließen (vgl. z.B. Bronfenbrenner; 1980; Baacke, 1999), abgelöst wurde vom „Modell des verinselten Lebensraums“:

„Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist. (vgl. Sachs 1980) Die Aneignung der Rauminself geschieht nicht in einer räumlichen Ordnung, etwa als allmähliches Erweitern des Nahraums, sondern unabhängig von der realen Lage der Inseln im Gesamtraum und unabhängig von ihrer Entfernung.“ (Zeiher, 1989, S.187)

Die Wege zwischen diesen Inseln verlieren immer mehr an Bedeutung für die Kinder und können mitunter nur über elterliche Fahrdienste bewältigt werden.

Mit **Institutionalisierung** bezeichnet Göppel den Umstand, dass immer mehr Kinder immer mehr Zeit in gezielt für Kinder eingerichteten Institutionen verbringen. Ursachen hierfür sind u.a. das gewandelte Rollenverständnis von Frauen sowie deren zunehmende Berufstätigkeit aber auch der elterliche Wunsch, den eigenen Kindern eine bestmögliche Förderung zu gewähren. (Göppel, 2007, S.72)

Zuletzt ist moderne Kindheit von einer starken **Pädagogisierung** geprägt. Außerhalb der Familie kommen Kinder in immer stärkerem Maße mit pädagogischem Fachpersonal in Kontakt, das sie immer früher mit erzieherischen Erwartungen konfrontiert. Auch innerhalb der Familien reflektieren Eltern verstärkt über ihr Erziehungsverhalten, da vielfältig propagierte Erziehungsmodelle eine große Verunsicherung nach sich ziehen. Ein unbefangener und spontaner Umgang mit Kindern ist damit immer seltener gegeben. (vgl. a.a.O., S.72f.)

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, Tendenzen dieser Kennzeichnungen moderner Kindheit anhand dreier Kinderportraits wiederzuentdecken.

Ein umfassendes Beispiel, das viele der genannten Punkte widerspiegelt und dabei den Fokus auf die Freizeit legt, bietet die Ausgabe der Rhein-Zeitung vom 23.Oktober 2012 (Rhein-Zeitung, 2012) Hier wird der „Familienherbst“, die große Leseraktion „Kinderwochen“ vom 25. Oktober bis 24.Dezember 2012 unter dem Motto „Mehr Zeit für Kinder“, vorgestellt. Adressaten dieser Aktion sind Kinder zwischen fünf und zehn Jahren und ihre Eltern und Großeltern. „Die Familien erwartet ein achtwöchiges Feuerwerk aus Berichten und Buchempfehlungen, Ausflügen und Aktionen, Gewinnspielen und Gute-Nacht-Geschichten, Experimenten und Exkursionen und, und, und...“

Es handelt sich entsprechend um ein von pädagogischem Fachpersonal konzipiertes Programm zur kindlichen Freizeitgestaltung, das insbesondere auf die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, nicht auf spontane Interaktionen von Kindern untereinander abzielt, der Wissensförderung dient, gezielt organisierte und auf Kinder zugeschnittene Aktionen umfasst und Kindern ein großes Mitspracherecht in Bezug darauf, wer sie zu welcher Aktion begleiten soll, einräumt. Die Freude am Umgang mit dem Kind steht im Mittelpunkt. Dies ist nur ein Beispiel für solche geplanten Aktionen. Das vermehrte Angebot spricht dafür, dass hier eine rege Nachfrage besteht.

An diesem Punkt ist es interessant, einige Ergebnisse der zweiten World Vision Kinderstudie von 2010 zum Thema Freizeit hinzuzuziehen, da hier explizit die Perspektive der Kinder selbst berücksichtigt wird. Bei der repräsentativen Befragung von 2500 Kindern zwischen sechs und elf Jahren stellt „Freunde treffen“ mit 65% vor „Sport treiben“ (56%) und „Radfahren“ (56%) die am häufigsten benannte oft ausgeführte Freizeitaktivität in

einem Feld von insgesamt 16 Aktivitäten dar. Es folgen mit 50% „Musikhören“, mit 49% „mit Spielzeug spielen“ und mit 48% „Fernsehen“. (vgl. Hurrelmann; Andresen; TNS Infratest Sozialforschung, 2010, S.20) Ein erstaunliches Ergebnis, wenn man an Thesen, wie die der Isolierung denkt. Immerhin noch knapp zwei Drittel der befragten Kinder geben an ihre Freunde, anscheinend trotz aller organisatorischen Schwierigkeiten etc., oft zu treffen. Selbstverständlich geht aus diesem Ergebnis nicht hervor, in welchem Rahmen diese Treffen stattfinden, ob in einem institutionell organisierten Rahmen oder unabhängig von einem solchen. Vielmehr kann angesichts der hohen Teilnehmerrate an organisierten Gruppenaktivitäten in der Freizeit (78%) (a.a.O., S.21) davon ausgegangen werden, dass ein Großteil dieser Treffen innerhalb solcher Angebote stattfindet. Göppel verweist in diesem Zusammenhang auf eine Studie des Deutschen Jugendinstituts „Was tun Kinder am Nachmittag?“ (vgl. Göppel, 2007, S. 80)

„Im Erleben der Kinder sind es also nicht die Eltern, die sie zu bestimmten Aktivitäten drängen, sondern oft sind es Gleichaltrige, die in einer bestimmten Aktivität schon engagiert sind, von denen die Anregung ausgeht. [...], denn nicht selten sind die für bestimmte Aktivitäten fest liegenden Termine zugleich auch die regelmäßigen Treffpunkte mit Freundinnen und Freunden.“ (a.a.O., S. 81)

Grundsätzlich wird in der World Vision Kinderstudie 2010 zwischen drei unterschiedlichen Freizeittypen unterschieden. Mit 52% sind die meisten Kinder den „normalen Freizeitlern“ zuzuordnen, d.h. sie gehen sportlichen Aktivitäten nach, treffen Freunde, unternehmen viel mit ihren Familien und nutzen auch gängige Medien. Diese Kinder gehen also je nach Neigung den unterschiedlichsten Aktivitäten nach. Mit je 24% grenzen sich von diesen „normalen Freizeitlern“ die „vielseitigen Kids“ und die „Medienkonsumenten“ ab. Im Gegensatz zum Freizeittyp der „normalen Freizeitler“, der eine ausgewogene Geschlechterverteilung aufweist, sind den „vielseitigen Kids“, die neben sportlichen Aktivitäten und Treffen mit Freunden vielen kulturell-musischen und kreativen Angeboten und Tätigkeiten nachgehen mit 75% hauptsächlich Mädchen zuzuordnen, während mit 78% vor allem Jungen die „Medienkonsumenten“ ausmachen. Diese Gruppe betätigt sich zwar ebenfalls sportlich und widmet sich häufig Treffen mit Freunden, ansonsten wird hier die verbleibende Zeit jedoch hauptsächlich mit Fernsehen oder Computer spielen verbracht. (vgl. Hurrelmann; Andresen; TNS Infratest Sozialforschung, 2010, S.21)

Insgesamt erkennt man, dass mit „Freunde Treffen“ und „Sport treiben“ zwei wesentliche Aspekte der früheren Straßenkindheit heute für Kinder noch genauso von Bedeutung sind wie in Zeiten der Lebensraumstudie.

Der Bewegungsfaktor, der im vorigen Gliederungspunkt zu den besonderen Qualitäten des öffentlichen Raums gezählt wurde, fällt also nicht grundsätzlich weg, sondern verschiebt sich nur in andere Bereiche. 62% der befragten Kinder sind Mitglieder in wenigstens einem Sportverein. Andererseits hat sich die Beliebtheit des Radfahrens (56%) erhalten. (a.a.O., S.20) Nach eigenen Beobachtungen zählen auch Rollschuhe und Roller nach wie vor zu beliebten Fortbewegungsmitteln und stellen eine Herausforderung für Geschick und Können dar.

Zum Ersatz für die genannten Treffpunkte von größeren Gruppen im öffentlichen Raum (s. S.56) werden organisierte, regelmäßige Gruppenaktivitäten innerhalb von Vereinen etc.

Auch direkte Naturerfahrungen, die sich in Zeiten der Straßenkindheit automatisch ergaben, werden heute gezielt vermittelt. Beispielhaft wird hier auf das bereits erwähnte Herbstprogramm der Rhein-Zeitung zurückgegriffen. „Zusammen mit Umweltverbänden und Forstämtern haben unsere Lokalredaktionen ein prallvolles Paket von spannenden Naturerlebnissen zusammengestellt. Von der Fackelwanderung ins Revier der Wildkatzen bis zur Tour in die Welt der Fledermäuse.“ (Rhein-Zeitung, 2012)

Der öffentliche Straßenraum als Schauplatz von Ereignissen findet sein Pendant in den vielfältigen für Kinder konzipierten Ausstellungen, Exkursionen, Veranstaltungen etc.

Es werden eindeutig keine Mühen gescheut, um Kindern eine erlebnisreiche Freizeit zu ermöglichen. Ein Punkt, der dabei jedoch wesentlich unberücksichtigt bleibt, ist die besondere Qualität der Straßenkindheit in Bezug auf das eigenständige Erforschen und Aneignen der Umwelt, das die Kontrolllücken in der Straßenöffentlichkeit ermöglichten. Sämtliche organisierten, geplanten, verregelten Aktionen, Aktivitäten, etc., die speziell für Kinder konzipiert werden, unterstehen einer Kontrolle durch Erwachsene. Die Kinder sind nur noch in den seltensten Fällen unbeaufsichtigt. Es stellt sich vor diesem Hintergrund erneut die Frage, wie sich in einem solchen Rahmen, der genau strukturierte Handlungen und Verhaltensweisen vorgibt, Kinder noch kreativ aneignend und umwandelnd mit der sie umgebenden Umwelt auseinandersetzen können. Findet ein solcher Umgang mit der Umwelt, wie ihn Martha Muchow beschrieb, auch heute noch statt in den kurzen Zeiten, die doch noch in der Straßenöffentlichkeit verbracht werden oder wird ein kreativer, eigenständiger Umgang im Verlauf des Aufwachsens zu stark gehemmt? Anhand von Beobachtungen in der Kleinstadt Bendorf bei Koblenz wird im empirischen Teil dieser Frage nachgegangen.

Grundsätzlich kann im Hinblick auf das diesen Gliederungspunkt einleitende Zitat zusammengefasst werden, dass ein Großteil der Kinder von heute unterschiedlichsten, oft organisierten Aktivitäten nachgeht, dass dieser Umstand aber keinesfalls im Durchschnitt als zu stressig oder überfordernd erlebt wird. 86% aller befragten

Kinder der World Vision Kinderstudie 2010 äußern sich sehr positiv bis positiv zu ihrer Freizeit. (vgl. Hurrelmann; Andresen; TNS Infratest Sozialforschung, 2010, S.24f.)

1.3 Raum

Kinder erschließen sich ihre Umwelt, indem sie sich Räume aneignen, Räume leben, erleben, konstituieren und sinnstiftend umwandeln. Auf diese Erkenntnis stützt sich diese Arbeit. Den Ursprüngen dieser Auffassung des Raums als gelebter, erlebter Raum, wird im folgenden Gliederungspunkt nachgegangen. Anschließend werden Schwierigkeiten, die sich bei der Erfassung des kindlichen Raumerlebens ergeben und der adäquate Umgang mit diesen in den Fokus gerückt. Abschließend erfolgt eine kurze Beleuchtung der Bedeutung, die dem Spiel im Zusammenhang mit der Raum- bzw. Umweltaneignung zukommt.

1.3.1 Raumkonzeptionen

Martha Muchow stützte sich im dritten Kapitel der Lebensraumstudie, „Der Lebensraum als ‚Raum, den das Kind lebt‘“, auf einen Raumbegriff, der für die damalige Zeit als revolutionär eingestuft werden kann. Lange Zeit, in vielerlei Hinsicht bis heute, herrschte im alltäglichen Sprachgebrauch wie auch in der Wissenschaft ein Raumbegriff vor, der Raum als Container, als dreidimensionales, geometrisches Gebilde versteht. Martina Löw spricht in ihrer Raumsoziologie diesbezüglich von der absolutistischen Tradition, der sie die relativistische Tradition gegenüberstellt. (vgl. 2001, S.17) Diese absolutistische Tradition, der neben Newton auch Kopernikus, Galilei u.a. angehörten, geht von einem Dualismus von Raum und Materie, von Raum und Körper aus, d.h. der kontinuierliche Raum existiert unabhängig von menschlichen Handlungen. (vgl. a.a.O.) Der Konstitutionsprozess von Raum ist hier nicht von Interesse, das Ergebnis dieses Prozesses wird als gegeben vorausgesetzt. (vgl. a.a.O., S.13) Die relativistische Tradition, die sich u.a. auf die Relativitätstheorie Albert Einsteins beruft, erklärt die Raumkonstitution durch die Lagebeziehungen von Körpern. Die Struktur der Körper im Verhältnis zu anderen Körpern lässt Raum entstehen. (vgl. a.a.O., S.17) „Die Anordnung, welche die Gegenstände im Raum durch die Richtungsempfindungen der Bogengänge erfahren, ist eine rein subjektive. Sie bezieht die Lage der Gegenstände nur auf den Beschauer und auf nichts außer ihm.“ (Uexküll, 1913, S.89) Denn: „Einen allgemeinen absoluten Raum [...], [der] alle Lebewesen umschließ[t], gibt es nicht.“ (Uexküll, 1909, S. 219) Raum konstituiert sich dementsprechend subjektiv aus der Lage der Körper heraus aus der Perspektive jedes einzelnen Menschen. Löw geht, auf Basis dieser relativistischen Tradition, über eben diese mit ihrer relationalen Raumkonzeption hinaus. Erklärt der relativistische Raumbegriff zwar den Prozess der Raumkonstitution über Anordnungen, so fehlen ihm dennoch Überlegungen zur Herstellung gesellschaftlicher Ordnung und Struktur über die Verknüpfung von Räumen. Hier setzt Löws Konzeption an.

„Wir begreifen Räume als relationale (An)Ordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten. Mit dem Begriff der (An)Ordnung wird betont, dass Räume erstens auf der Praxis des Anordnens (der Leistung der wahrnehmend-synthetisierenden Verknüpfung sowie auch auf einer Platzierungspraxis) basieren, Räume aber zweitens auch eine gesellschaftliche Ordnung vorgeben. Diese Ordnung im Sinne von gesellschaftlichen Strukturen ist sowohl dem Handeln vorgängig als auch Folge des Handelns. Von räumlichen Strukturen kann man demnach sprechen, wenn die Konstitution von Räumen, [...], in Regeln eingeschrieben und durch Ressourcen abgesichert ist.“ (Löw; Steets; Stoetzer, 2007, S.63)

Die Phänomenologie schlug im Umgang mit dem Raumbegriff einen vollkommen anderen Weg ein. Diese philosophische Strömung geht davon aus, dass zur Analyse eines Phänomens zunächst einmal die Art und Weise, wie dieses Phänomen von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich wahrgenommen bzw. bewusst erlebt wird, in den Blick gerückt werden muss. Wahrnehmung/Bewusstsein stellt grundsätzlich einen intentionalen Akt dar, d.h. Wahrnehmung ist immer Wahrnehmung von etwas, also gezielt auf etwas gerichtet. Sie ist niemals leer. (vgl. Günzel; Windgätter, 2005, S.591) Edmund Husserl weist jedem Bewusstseinsakt eine Doppelstruktur zu, die als Zweiheit von Noesis und Noema bezeichnet wird. (vgl. Waldenfels, 1992, S.16) Noesis meint den eigentlichen intentionalen Akt „als ein Erlebnis, das sich von sich aus so oder so auf etwas bezieht.“ (a.a.O.) Noema steht für die Bedeutung, die im intentionalen Akt dem Gegenstand gegeben wird, d.h. es stellt kein objektives Merkmal des wahrgenommenen Gegenstandes dar. Wahrnehmung ist also nicht nur immer Wahrnehmung von etwas, sondern Wahrnehmung von etwas als etwas. Im Bewusstseins-/ Wahrnehmungsakt schiebt sich entsprechend zwischen den intentionalen Wahrnehmungsakt und den Gegenstand das Noema als „Mittelglied“. (a.a.O.) „Die Sachen selbst, um die es dabei geht, liegen uns nicht unverdeckt vor Augen, sie sind da und nicht da, bekannt und verkannt zugleich.“ (a.a.O., S.17) Will man sich dem Raumphänomen annähern, darf man entsprechend zur Analyse nicht das Produkt der Wahrnehmung zu Hilfe nehmen, sondern muss dem Wesen des Phänomens über die Untersuchung der Strukturen des Wahrnehmungsaktes auf den Grund gehen.

Hier wird auf den Raumbegriff Martha Muchows zurückgegriffen, den gelebten, erlebten Raum, der von den Kindern der Lebensraumstudie aktiv angeeignet, aber auch umgelebt, umgewandelt wurde und auf den sich diese Arbeit stützt. Über die Art und Weise, wie die Kinder dieser Studie Raum leben, erleben, wahrnehmen, zog sie Rückschlüsse über das Wesen des Lebensraums des Großstadtkindes. Dieses Konzept des gelebten Raumes geht zurück auf die Phänomenologie Edmund Husserls, der in seinen späten Schriften die topologische Struktur, auf

der jede Raumerfahrung basiert, als Verhältnis des erfahrenden Leibes zur Bodenhaftigkeit beschreibt. (vgl. Dünne; Günzel, 2006, S.111) „Der ‚natürliche Weltboden‘ ist die Bedingung der Möglichkeit leiblicher Wahrnehmung von Raum oder des räumlichen Erlebens: Überall, wo ein Mensch ist und sich bewegt [...], werde er immer die Erfahrung eines >Bodens< als Basis seines Handlungsraums mitbringen.“ (a.a.O., S.110) „Der Erdboden als das konstitutive *Unten* der phänomenalen Erlebensstruktur von Raum ist das Zentrum, welches jeder Leib virtuell mit sich trägt.“ (a.a.O., S.111) Und als eben dieses Zentrum bietet es Schutz, indem es als „Nullpunkt der Räumlichkeit“ Orientierung in der Welt bietet. Von hier aus entfalten sich verschiedene Raumdimensionen. (vgl. Westphal, 2010, S.623) Kristin Westphal sieht im gelebten Raum „die ganze Vielfalt der leiblichen Sinne und Bewegung“ (a.a.O., S.621) gespiegelt. Sie unterscheidet nach Waldenfels „zwischen einem Raum der Wahrnehmung als einem Raum des Gewahrens, einem pathisch geprägten Raum der Widerfahrnisse, einem atmosphärischen Raum der Gestimmtheit, einem Bewegungs- und Handlungsraum als Raum des Wirkens, aber auch einem Phantasie- und Medienraum als Spielraum von Möglichkeiten.“ (vgl. Waldenfels, 2009, S.66) Verschiedenste Räume können auf die verschiedensten Weisen erlebt werden. Schon Martha Muchow betonte 1932 (S.91f.) gerade die Besonderheit der kindlichen Raumerfahrung:

„...das Kind ist ganz allgemein, auch im Ernstverhalten, unendlich viel intensiver an die Dinge der Welt hingegeben, verströmt sich selbst, seine Affekte und Wünsche viel intensiver in die Dinge hinein als der Erwachsene, der ein ganzes System denkgesetzlicher Formungen an die Dinge heranbringt, durch deren Anwendung sie vom Ich abgerückt und dem Ich gegenübergestellt werden...“

Diese sinnlich-leibliche Raumerfahrung von Kindern unterscheidet sich deutlich von der der Erwachsenen. Erst die Kenntnis der Struktur dieser Erfahrungen ermöglicht ein Verständnis und damit einhergehend einen adäquateren Umgang mit Kindern. Lippitz (1990) bezeichnet Räume als erlebte und auch einfach unbewusst gelebte Verhältnisse.

„Denn der Mensch lebt nicht bloß im Raum, so wie die Dinge im Raum sich befinden, sondern als leibliches Wesen ist er dort, ‚*wo er was zu tun hat*‘ (Merleau-Ponty 1966, 291), d.h. er verhält sich *zum* Raum und seinen Gegenständen, darüber hinaus *lebt* er sich ihn *ein*: Räumliche Erfahrungen sedimentieren sich, bilden habitualisierte Wege- und Orientierungsmuster, mit denen der Mensch seine Alltagsroutinen bestreitet.“ (Lippitz, 1990, S.94)

Auf diese habitualisierten Wege- und Orientierungsmuster kommt es Erwachsenen an, nicht jedoch Kindern, für die „Routine und Handhabbarkeit“ (a.a.O.) noch nicht von Bedeutung sind. An diesem Punkt geht deutlich hervor, dass der phänomenologische Raumbegriff weit über den relationalen Raumbegriff Löws hinausgeht.

Löw zufolge entsteht eine gesellschaftliche Ordnung, wie bereits beschrieben, wenn die Anordnung von sozialen Gütern und Lebewesen und deren Verknüpfung zu Räumen durch Regeln und Ressourcen gesichert sind. Diese gesellschaftliche Ordnung strukturiert wiederum in Form dieser räumlichen Strukturen das Handeln. „Das bedeutet, dass räumliche Strukturen eine Form von Handeln hervorbringen können, welches im Prozess der Konstitution von Räumen eben jene räumlichen Strukturen reproduziert.“ (Löw; Steets; Stoetzer, 2007, S.63) An dieser Stelle wird noch einmal auf das Konzept der generationalen Ordnung zurückgegriffen, das im vorigen Kapitel erläutert wurde. Löws Erklärung zur Entstehung einer gesellschaftlichen Ordnung zufolge, entsteht eine solche generationale Ordnung also wie bereits erwähnt durch die Anordnung von sozialen Gütern und Lebewesen und deren Verknüpfung zu Räumen sowie deren Sicherung durch Regeln und Ressourcen. In der generationalen Ordnung wäre hier zum Beispiel die schulische Situation auf Seiten der Kinder zu nennen, die durch die Anordnung von Schülern, Lehrern, Mobiliar, Lernsituationen etc. entsteht. Diese Situation ist abgesichert in Gesetzen, die z.B. die Schulpflicht regeln. Die sich immer wieder wiederholende Ausführung der schultypischen Handlungen erzeugt eine alltägliche Reproduktion dieser Ordnung. Wenn man aber im Hinblick auf die Ausführungen zum Wandel des Phänomens „Kindheit“ in Kapitel 1.2 bedenkt, dass eine solche generationale Ordnung, abgesichert in Regeln und Gesetzen, nicht immer bestand, stellt sich die Frage, wie in Löws Konzept Wandel gesellschaftlicher Ordnungen erklärt werden kann. Hier ist der phänomenologische Raumbegriff des gelebten, erlebten Raums wesentlich brauchbarer. Die Besonderheit menschlichen Umgangs mit Raum besteht nämlich nicht nur im Handeln nach der dem Raum gesellschaftlich eingeschriebenen, bestimmtes Handeln vorgebenden Funktion, sondern auch in der kreativen Eigenleistung, Raum umzuwandeln, umzuleben. Diese macht im Besonderen die kindliche Raumeignung aus, die noch nicht gezielt auf Habitualisierungen und Vereinfachungen ausgerichtet ist. Das heißt Kinder neigen oft dazu, einen Ort nicht entsprechend seiner eingeschriebenen Funktion zu nutzen, sondern ihn ihren eigenen Interessen und Vorstellungen anzupassen und somit einen Gegenort zu konstituieren. „Orte sind begrenzte, aus- oder eingrenzende, auch meistens mehrere in sich verschobene Räume – Foucault spricht von einer Heterotopologie –, in denen sich unser Leben abspielt und von Menschen gemacht und um/gestaltet, verändert oder auch zerstört werden.“ (Westphal, 2007, S.8) Ein immer gleich bleibender Ort kann je nach Nutzung, Machtkonstellation und Zeitbezug immer unterschiedliche Räume abbilden. (vgl. a.a.O., S.7) So können an einem Ort auch Gegenorte entstehen, „lokalierte Orte, diese realen Orte jenseits aller Orte.“ (a.a.O., S.8)

In „Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde“ (1971) stellt Jean Piaget eine stufenförmige Entwicklung vor, die ihren Ausgang nimmt in einer präreflexiven Periode und der Entwicklung des wahrgenommenen und sensomotorischen Raums und hinüberführt zum vorgestellten Raum der Anschauung.

„Alles in allem scheint der Raum der ersten Periode nur prä- perspektivische und prä-euklidische Relationen zu enthalten, die den elementaren topologischen Relationen verwandt sind. Diese Topologie ist aber eine Topologie der Wahrnehmung und der Motorik, und vor allem ist sie radikal egozentrisch in dem Sinne, dass die wahrgenommenen Relationen nicht von der Aktivität der Person dissoziiert sind: Sie hat noch keinerlei Möglichkeit zu unterscheiden, ob die Figuren sich aus äußeren Gründen (objektive Bewegungen) bewegen oder aus Gründen, die mit dem Körper selbst zusammenhängen“ (Piaget; Inhelder, 1971, S.32)

Westphal sieht zu Recht ein Defizit in der Theorie Piagets, die das Erleben und die motorische Erschließung des Raums lediglich zur Vorstufe des komplexeren, kognitiven Vorstellungsvermögens macht. (vgl. Westphal, 1997, S.19) An diesem Punkt erfolgt ein Bezug auf den Phänomenologen Merleau-Ponty, der, im Unterschied zu Piaget, „nach einer für Kinder spezifischen Rationalität, die er nicht als ‚Fehlform‘ der Vernunft der Erwachsenen versteht“, sucht (Westphal, 2013) Grundsätzlich unterscheidet Merleau-Ponty zwischen einem „objektiven“ und einem „phänomenalen“ Leib. Der objektive Leib meint den Körper als Gegenstand, zusammengesetzt aus Knochen, Muskeln, Fleisch etc. Im phänomenalen Leib dagegen kommunizieren alle Sinne und durch ihn sind wir in der Welt verankert und fähig, mit der Welt in Verbindung zu treten. (vgl. Günzel; Windgätter, 2005, S.588f.) „Also steigt der Leib für die Phänomenologie zum Agenten unserer Weltverhältnisse auf.“ (a.a.O., S.589) Alle Gegenstände werden zunächst mit dem Leib wahrgenommen, er dient ihnen entsprechend als Voraussetzung. Alles weitere, auch alle kognitiven Operationen, Anschauungen, Vorstellungen bauen dann auf diesen ursprünglichen Verbindungen auf. Des Weiteren unterscheidet sich der Leib vom Körper durch seine Intentionalität, „diejenige Betätigung und Bewegung, durch die wir jeweils auf die Dinge abzielen, durch die sie uns in der lebendigen Erfahrung und keineswegs nur in der Vorstellung gegeben sind: [...]“ (a.a.O., S.591)

Der Mensch kann Welt immer nur aus einer, nämlich seiner Perspektive wahrnehmen. Indem er sich bewegt, nimmt er „immer wieder neue leiblich gebundene Standorte ein“ und entfaltet und ordnet von diesen aus Raum neu. (vgl. Westphal, 2007, S.9) Raum entsteht also in der Bewegung, durch sie ist Orientierung im Raum gegeben.

„Der umgebende Raum wird zur Erfahrung des Körpers. [...] Wir sehen dann nicht unsere Räume vor uns. Wir nehmen sie über die Luftströmungen wahr, wir hören die Töne aus allen Richtungen, wir spüren auch die Räume seitlich und hinter uns, ohne sie direkt einsehen zu müssen.“ (Westphal, 2000, S.160)

In der Gegenüberstellung der Ausführungen Piagets und Merleau-Pontys lassen sich gewisse Parallelen zur Debatte um den Kindheitsbegriff erkennen. Wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt, sah man in der Kindheit lange Zeit nur eine Vorstufe zum Erwachsensein, ein Übergangsstadium, das auf die Welt der Erwachsenen vorbereiten sollte, bevor man ihr einen einzigartigen Eigenwert zugestand. Ähnlich verhält es sich mit dem Phänomen des gelebten, erlebten Raums. Gilt er bei Piaget noch als Vorstufe zu höher entwickelten kognitiven Raumschauungen, so honoriert Merleau-Ponty ihn als grundlegende Basis aller weiteren kognitiven Operationen und als gerade dem Kind originäre Art der Welterfahrung. Diese baut nach Westphal auf sehr frühen Erinnerungen, leiblich vermittelt über die Mutter-Kind-Beziehung, auf.

„Räume werden kommuniziert und in der Interaktion mit dem mütterlichen Raum erlebt und erobert. Auf der Basis der Mutter-Kind-Beziehung gewinnt das Kind umfassend Muster und Deutungen von der Welt und vom Raum, das ihm Orientierung bietet und ein Leben lang untergründig in den Sinnggebungsprozessen des Menschen virulent bleibt.“ (Westphal, 2000, S.160)

Martha Muchow sieht die kindspezifische Art des Raumerfahrens im kindlichen Spiel gegeben, das sie als „die ausschließliche und einzig mögliche Form der Welt-Bewältigung“ (Zinnecker, 1978/1998, S.46) anerkennt. Die Spieltheorie Muchows wird im Gliederungspunkt 1.3.3 weiter ausgeführt.

Nach diesem grundlegenden Blick auf den Raumbegriff und die Besonderheit der kindlichen Raumerfahrung, ist es notwendig, die aktuelle Gesellschaftsentwicklung miteinzubeziehen. Im Laufe der Entwicklung zu einer medial geprägten Gesellschaft kam es zu weitreichenden Raum- und Zeitverschiebungen. Dank schneller Transportmittel ist es möglich, an einem Tag problemlos weit auseinander liegende Orte zu besuchen und über kommunikationstechnische Möglichkeiten können wir an verschiedenen Orten gleichzeitig anwesend sein. Zeit und Raum werden sprunghaft in Rekordzeit überwunden. Informationen sind nicht erst über lange Wege beschaffbar, sondern mit nur einem Mausklick verfügbar. (vgl. Westphal, 1997, S.16)

Zur Veranschaulichung dieser Entwicklungen ist nach Westphal eine Differenzierung von Leib und Körper sowie von Raum und Ort sinnvoll. (vgl. Westphal, 2010, S.622) Die Unterscheidung Körper – Leib wurde im Rahmen der Ausführungen zu Merleau-Ponty bereits dargelegt. Als Körper befinde ich mich irgendwo in der Welt, als Leib „hier und jetzt, im Zentrum der Welt“. (a.a.O.) „Als Leibkörper werden beide Aspekte vereint, das Wissen und die Wahrnehmung um den Körper kommen im Raum aber nicht unbedingt zur Deckung.“ (Westphal, 2010, S.622; vgl. Waldenfels, 2000, S.154) Ähnlich verhält es sich mit dem Ort, an dem ich mich aufhalte und dem Raum, in dem ich mich befinde. An einem Ort befindet sich jemand oder etwas, findet etwas statt, d.h. ein Ort ist immer besetzt, ausgestattet, er ist nicht teilbar. Er ist immer mit einem Selbst verbunden,

dass sich an genau diesem Ort befindet. (vgl. Westphal, 2010, S.622) Von diesem Ort aus können die unterschiedlichsten Räume entfaltet werden. Raum, im Sinne des gelebten Raumes, entspricht nicht dem geometrischen oder physikalischen Raum. Er ist „abstrakt, mess- und teilbar.“ (a.a.O.) In der Doppelfigur des „Ortsraums“ kommen nach Waldenfels Ort und Raum zusammen (vgl. a.a.O.), „d.h. eine situative Örtlichkeit und eine messbare Räumlichkeit schieben sich ineinander wie die Leiblichkeit des Leibes, der wir sind und die Körperlichkeit des Körpers, den wir haben.“ (a.a.O.)

Die Verankerung des Leibes im Hier und Jetzt, wird durch die oben beschriebenen gesellschaftlichen, besonders medialen Entwicklungen gelockert. Wir können gleichzeitig hier und dort sein, anwesend an verschiedenen Orten, von denen aus wiederum unterschiedlichste Räume entfaltet werden, was zu einer Erweiterung und Vielfältigung des Erfahrungsspielraums führt, aber auch Grenzsituationen der Trennung von Körper und Raum bewirkt. (vgl. Westphal, 2010, S.622ff.) Eine wichtige Unterscheidung besteht darin, „dass die erlebbare Welt sich darin auszeichnet, dass ihre Möglichkeiten innerhalb konkreter Situationen gewonnen werden, die virtuellen Welten hingegen auf kalkultierten und kontextunabhängigen Situationen basieren.“ (a.a.O.) Körpertechniken und -stile werden innerhalb medialer Erfahrungen aus ihrem aktuellen Vollzug herausgelöst. So kann z.B. die Stimme vom Körper getrennt, konserviert und über Radio überall auf der Welt empfangen werden. Eine Bewegung des Körpers im Hier und Jetzt, ein Mausklick, kann in einem virtuellen Raum eine ganz spezifische Handlungskette auslösen.

Bezieht sich diese Arbeit noch auf die kindlichen, leiblichen Erfahrungen mit der realen Welt als Basis ihrer Auseinandersetzung mit dieser, so wird es für die Zukunft interessant und unbedingt notwendig sein, das leibliche Erleben virtueller Räume und den Umgang mit diesen in den Blick zu nehmen. Einen ersten Schritt in diese Richtung machen die Herausgeber Kristin Westphal und Benjamin Jörissen mit ihrem im April 2013 erscheinenden Buch „Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert“, in dem aktuelle Ansätze zur Raumwahrnehmung aus der Kindheits-, Medien-, Raum- und Schulbauforschung vorgestellt und im Hinblick auf ihre Weiterentwicklung im Zuge dieser gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen diskutiert werden.

Wie bereits dargelegt, baut diese Arbeit auf dem phänomenologischen Raumbegriff des gelebten, erlebten Raums auf. Warum sie nach dieser Auffassung ausgerichtet wird, soll anhand einer Kritik Martina Löws an eben dieser Raumauffassung zum Schluss erläutert werden.

Löw wirft den phänomenologischen Raumtheorien vor, „sich dem alltäglichen Erleben entziehende Strukturen“ (Löw, 2001, S.19), wie z.B. soziale Ungleichheit, nicht zu beachten, also Strukturen, die sich nicht über Beobachtung erschließen lassen. Der Autorin zufolge fehlt es dem phänomenologischen Raumbegriff an der Berücksichtigung der Bedingungen der Raumkonstitution. (vgl. a.a.O.) Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang zunächst die Frage, wie diesbezügliche Informationen Aufschluss über die Art und Weise des adäquaten Umgangs mit einzelnen Kindern geben sollen. Sicherlich ist es hilfreich, über solche Informationen zu verfügen, schon allein um beispielsweise einen bestimmten Förderbedarf zu identifizieren, jedoch kann nur die Kenntnis der je spezifischen kindlichen Auseinandersetzung mit der Welt, die Art, wie es Welt, bzw. Räume konstituiert und erlebt, einen Zugang zum Kind ermöglichen, auf dem ein dem Kind gemäßer Umgang basiert. Schon die Forschungen Martha Muchows hatten, wie bereits erwähnt, das Ziel, den Eltern, Lehrern, Erziehern etc. ein besseres Verständnis der Kinder zu vermitteln und zu einem solchen soll auch diese Arbeit beitragen. Deshalb geht es im empirischen Teil darum, zu untersuchen, in wieweit in Zeiten moderner Kindheit, die in Kapitel 1.2.3.3 dargestellt wurde, die kindliche Neigung zur kreativen, sinnstiftenden Raumeignung noch auf genügend Frei- und Spielraum trifft. Wird der typisch kindlichen Raumerfahrung über die Massen an immer früher an das Kind herangebrachten kontrollierten, organisierten und verregelten Freizeitaktivitäten ein Riegel vorgeschoben oder nehmen sich Kinder auch weiterhin Freiheiten zum Spiel mit ihrer Umwelt heraus?

1.3.2 Methodische Zugänge zur kindlichen Raumerfahrung

Die Analyse kindlicher Raumerfahrungen, wie sie im obigen Zitat von Muchow (s.S.68) dargestellt sind, bedarf geeigneter Forschungsmethoden, „die besonders sensibel für nicht abgefragtes Wissen, für dysfunktionale und kreative Aktivitäten des *Be-deutens* von Umwelt sind: [...]“ (Lippitz, 1990, S. 94) Es gilt, die Welt aus den Augen der Kinder zu betrachten und zu beschreiben, frei von jeglichem Vorwissen, theoretischen Erkenntnissen und möglichen Interpretationen. „In der phänomenologischen Reduktion erfolgt eine Rückführung dessen, was sich zeigt, auf die Art und Weise, wie es sich zeigt.“ (Westphal, 2013) Der Forscher muss sich auf die Perspektive der Kinder einlassen, mit ihnen gemeinsam ihre Welt erkunden, an ihrem städtischen Leben teilhaben. Damit wird er selbst zum Forschungsinstrument und ist untrennbar mit dem Forschungsprozess verbunden. (vgl. Lippitz, 1990, S.94f.) Das heißt, der Forscher darf sich nicht als neutraler Beobachter aus dem Forschungsprozess ausklammern, sondern muss immer berücksichtigen, dass das, was er wahrnimmt, immer aus einer subjektiven Perspektive heraus wahrgenommen und auch teilweise durch seine Art der Aufgabenstellung beeinflusst wird.

Neben der Methode der Beobachtung, deren Variabilität schon Martha Muchow im dritten Kapitel der Lebensraumstudie eindrucksvoll belegte (s. S.23), stehen dem Forscher aber auch andere mögliche Vorgehensweisen zur Verfügung. Als Beispiel einer effektiven Methodentriangulation wird hier die Dissertation von Kristin Westphal „Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens“ angeführt. (1997) Über Kinderzeichnungen, persönliche Landkarten Erwachsener zu bedeutenden Orten ihrer Kindheit und narrative Interviews verschaffte sie sich Zugang zum je subjektiven Raumerleben. Es besteht also einerseits die Möglichkeit, direkt bei den Kindern selbst anzusetzen, sie zu Wort kommen zu lassen und sich mit ihren wörtlichen wie bildlichen Äußerungen auseinanderzusetzen. Andererseits birgt auch die Arbeit mit Erinnerungen an die Kindheit, in Form von Interviews, kartographischen Verfahren etc. ein nicht zu unterschätzendes Potential in sich. Jeder Erwachsene war selbst einmal Kind und so zeigen die ausführlichen und detailgetreuen Beiträge, die in dieser Arbeit im Kapitel über den Wandel der Kindheit in Barmbek verarbeitet wurden, wie deutlich sich bestimmte Raumerfahrungen ins Gedächtnis einprägen, was ihnen wiederum eine große Bedeutung zuweist.

Auch in dieser Arbeit wurde sich einer ähnlichen Methodentriangulation bedient, die in Kapitel 2.2 näher erläutert wird.

Sicherlich gibt es noch weitere produktive Ansätze, die einen Zugang zur kindlichen Raumerfahrung bieten können und ebenso verdienen auch die Methoden eine Erwähnung, die sich speziell auf die neuen Erfahrungen mit virtuellen Räumen richten, allerdings wird es hier im Sinne der Ökonomie bei dieser grundsätzlichen Auseinandersetzung belassen und auf eine detaillierte Ausführung verzichtet.

1.3.3 Spiel als „ausschließliche und einzig mögliche Form der Welt-Bewältigung“ (Zinnecker, 1978/1998, S.46) Der Spieltheorie Marthas Muchows, auf die in dieser Arbeit zurückgegriffen wird, liegt eine vergleichende Auseinandersetzung mit Konzepten Maria Montessoris und Friedrich Fröbels zugrunde. (vgl. Muchow, 1927)

Der Arbeit Montessoris bringt Muchow trotz wesentlicher Kritikpunkte eine grundsätzlich positive Wertschätzung entgegen. (vgl. Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012a, S.77) Als vorbildhaft erkennt sie zum einen den „Zug echter wissenschaftlicher Gründlichkeit und Sorgfalt“ (Muchow, 1927, S.82) an und zum anderen den Grundsatz, der Montessoris Arbeiten als Ausgangsbasis dient: „Das Kind formt sich nur selbst, indem es sich entwickelt und seine inneren Kräfte übt und stärkt.“ (a.a.O., S.89) Noch einmal zusammenfassend sieht Muchow Montessoris Leistung darin, dass „wir erst durch Montessori gelernt [haben], den Prozess des Lernens im praktischen Hantieren beim Kinde näher zu verfolgen – [...]“ (a.a.O., S.122) Kritisch betrachtet Muchow den Widerspruch zwischen der Forderung nach Freiheit der kindlichen Entwicklung einerseits und deren zwanghafter Umsetzung. Die kindlichen Kräfte sollen sich im spezifischen Umgang mit dem Montessori-Material ohne Hilfe durch Erzieherinnen entfalten. Freie, kindliche Erfindungen am Material, d.h. zweckfremder Umgang mit diesem, werden dabei jedoch unterdrückt und nicht beachtet. (vgl. Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012a, S.78) „Die Schwäche [des Montessori-Konzepts; die Autorin] jedoch betrifft die verkannten Möglichkeiten sozialen Lernens durch Gruppenprozesse und vor allem die Bedeutung von Phantasie und Einbildungskraft. (...) Phantasie drückt das Kind insbesondere im Spiel aus (...).“ (a.a.O., S.79) Ziel des Spiels ist bei Montessori jedoch nicht die ganzheitliche Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit, sondern lediglich die „Übung der Organe und Fertigkeiten des psycho-physiologischen Organismus“ (Muchow, 1927, S.154f.), aus der heraus sich die geistigen Tätigkeiten von selbst entwickelten. (vgl. Faulstich-Wieland; Faulstich, 2012a, S.79)

Fröbel hingegen geht von einer Undifferenziertheit des Kindes aus, „die es ‚zu differenzieren und zur höheren Einheit, zur gegliederten Einheit in der Geistigkeit des gebildeten Menschen, zu führen‘ gilt (ebd., S.164).“ (a.a.O., S.80) Die Möglichkeit dazu ist für ihn nur im freien Spiel gegeben, in dem „sich durch die Phantasie des Kindes all seine Fähigkeiten und Kräfte“ entwickeln können. (a.a.O., S.80) Seinen „Spielgaben“ (Ball Kugel, Würfel) ist im Gegensatz zum Montessori-Material keine spezifische Umgangsweise eingeschrieben, sondern sie dienen lediglich als Spielanlass und gewähren dem Spiel des Kindes die nötige Freiheit zur kreativen Entfaltung. (vgl. a.a.O., S.82) Ausgehend von dieser hohen Bedeutung, die dem freien Spiel des Kindes bei Fröbel zugewiesen wird, definiert Muchow das Spiel als „ausschließliche und einzig mögliche Form der Welt-Bewältigung“ und als „spezifisch aktive[n] Aneignungsvorgang von Welt in dieser Entwicklungsphase“. (Zinnecker, 1978/1998, S.46)

Muchow geht von einer grundsätzlichen Wesensverschiedenheit der geistigen Welt von Kindern und der von Erwachsenen aus. „Dabei erscheint das einfachere seelisch-geistige Leben durch die geringere Differenzierung seiner Inhalte sowohl wie seiner Leistungen, durch eine ursprüngliche Komplexheit und durch die tiefe Einbettung des Einzelnen in das (primäre) Ganze charakterisiert zu sein.“ (Muchow, 1949, S.23) Eindrücklich beschreibt Muchow, wie sich der Unterschied im Umgang mit der Umwelt zwischen Erwachsenen und Kindern manifestiert:

„Während der Erwachsene an den Dingen seiner Umwelt die sachlich-gegenständlichen Merkmale erfasst und mit den Dingen im Sinne ihrer gegenständlichen Beschaffenheit umgeht, sind sie für das Kind oft gar nicht in derselben nüchtern-sachlichen Gegenständlichkeit vorhanden; ihre Merkmale sind oft weitgehend vermindert oder vermehrt und vor allem erfüllt von mannigfachem see-

lischen Gehalt aus dem Bereiche der Wünsche und Gefühle. In dieser Wirklichkeit, die sich die kindliche Seele aufbaut, sind viele Dinge, die in *unserer* Wirklichkeit eine Rolle spielen, noch gar nicht vorhanden. Diese sind eben Erzeugnisse einer geistigen Formung des Gegebenen, die von der kindlichen Struktur, von den seelischen Leistungen des Kindes aus, noch gar nicht vollzogen werden kann. (...) Andererseits sind aber auch in dieser Welt des Kindes viele Dinge vorhanden, die für *uns* nicht mehr da sind“ (a.a.O., S.24)

Diese Dinge, „die für uns nicht mehr da sind“ (a.a.O.), sind zum Teil Dinge, die in der Welt der Erwachsenen bedeutungslos geworden sind, weil andere Dinge an Wichtigkeit gewonnen haben. Andererseits „ist manches, was in der Welt des Kindes eine ausschlaggebende Rolle spielt, buchstäblich nicht mehr vorhanden, weil unter *den* Formungstendenzen, die dem komplexhaften Ganzen von Wahrnehmung, Affekt und Strebung entspringen, das ‚Gegebene‘ zu ganz anderen Erlebniskomplexen, zu ganz anderen ‚Dingen‘ zusammenschießt, als es die alltäglichen Dinge unserer Umwelt sind.“ (a.a.O.) So wird allein durch die Ernennung ein Stück Holz z.B. zur Puppe, das Wort ist „sozusagen eins mit dem Ding“ (a.a.O.) „Es ist die Formung des Wunsches und des Bedürfnisses und genügt als solche vielfach den Ansprüchen einer Spielsituation.“ (a.a.O.)

Muchows Beschreibung der eigentümlichen Beziehung zwischen Kind und Umwelt wurde bereits auf Seite 68 zitiert. Hinzu kommt, „dass das Kind die Dinge viel intensiver in seinen Erlebnisbereich einbezieht und sich viel unmittelbarer und näher mit ihnen auseinandersetzt als der Erwachsene, der sie fern von sich und sich gegenüberstehend hält, um sie zu erkennen.“ (a.a.O., S.25f.) Das Kind ist zu dieser erwachsenen Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen noch nicht fähig und bedient sich entsprechend zu diesem Zweck den Mitteln, „die ihm gemäß seiner geistigen Struktur und Reife zur Verfügung stehen“ (a.a.O., S.26), d.h. dem Spiel.

Nur im Spiel beherrscht das Kind die Welt, zu der es, um leben zu können, eine Verbindung aufbauen muss. Es spielt die Dinge der Welt auf unterschiedlichste Arten und macht sie sich so vertraut. (vgl. a.a.O., S.27) Der Prozess, in dem das Kind allmählich die erwachsenenspezifische Art der Weltbewältigung entwickelt, nimmt Jahre in Anspruch. „Das Kind beginnt nach und nach, die gesetzmäßigen Zusammenhänge des Weltgeschehens zu erfassen (...); es beginnt sein Sein und sein Tun, seine Erwartungen und seine Vorbereitungen diesen unumgänglichen Gesetzen entsprechend einzurichten.“ (a.a.O., S.30) Hierbei werden nicht kontinuierlich stufenförmige Fortschritte erzielt, sondern es kommt immer wieder zu Rückgriffen auf die kindliche Form der Weltbewältigung. Auch lässt sich kein bestimmter Tag festlegen, an dem die Entwicklung vollständig vollzogen ist.

Zusammenfassend sieht Martha Muchow im Spiel mit den Materialien, den Dingen der kindlichen Umwelt die einzige Möglichkeit des Kindes sich mit eben dieser Umwelt, die ihm ohne den spielerischen Umgang fremd und bedrohlich erscheinen würde, vertraut und sie beherrschbar zu machen. Hierbei fiel in Zeiten ihrer Lebensraumstudie der Straße eine besondere Bedeutung zu, weil sich die Kinder dort frei bewegen und weitestgehend ohne Kontrolle durch Erwachsene ihre Umgebung erkunden, aneignen und umwandeln konnte. Ob Kinder sich heute noch ähnlich im öffentlichen Straßenraum verhalten, zumindest in der wenigen Zeit, die sie dort noch verbringen, wurde anhand von Beobachtungen untersucht. Die Ergebnisse werden im empirischen Teil dieser Arbeit präsentiert. Es stellt sich dabei grundsätzlich die Frage, ob in Zeiten moderner Kindheit, wie sie in Kapitel 1.2.3.3 dargestellt wurde, dem Kind noch ausreichend Gelegenheit zum freien Spiel ermöglicht wird. Die Konsequenz, die sich aus mangelnden Spielmöglichkeiten ergibt, formulierte bereits Muchow:

„Das Kind, das nicht spielen kann oder darf, verkümmert, weil man es seiner Weise der Auseinandersetzung mit den Eindrücken beraubt, ehe es eine andere haben kann. Und diese wiederum kann es nicht gewinnen, wenn ihm nicht die Dinge durch den vertrauten Umgang im Spiel schon nahe gekommen sind. (...) Zahlreiche Beispiele aus der Praxis zeigen uns auch handgreiflich, wie hemmend und beschränkend sich das Nicht-Spielenkönnen auf die geistige Fähigkeit und auf die Selbstsicherheit des Kindes auswirkt. Kinder, die einzige Kinder sind und daher stetes mit Erwachsenen umgehen, die daher frühzeitig vom Spiel fort in die denkmäßige Einstellung hineingedrängt worden sind, zeigen oft zwar allerlei altkluge Weisheit, aber zumeist sehr wenig reale Lebensbeherrschung und wenig Vertrautheit mit den realen Dingen.“ (a.a.O., S.31)

Wird im Rahmen einer modernen Kindheit, die besonders geprägt ist durch ein verregelttes Freizeitverhalten, das sich für immer jüngere Altersgruppen in Form von organisierten, institutionalisierten, genaue Handlungsschritte vorgebenden Aktivitäten präsentiert, den Kindern heutzutage noch ausreichend die Möglichkeit zur kindspezifischen Auseinandersetzung mit der Welt gegeben? Falls nicht, gelingt es Kindern dennoch, sich auch in diesen höchst organisierten Kontexten Freiräume zu kreativen Eigenleistungen zu verschaffen? Diesen Fragen wird, gerade auch im Hinblick auf die bereits erwähnte zunehmende Mediatisierung der Umwelt, in zukünftigen Forschungen gezielt nachzugehen sein.

Im Fokus dieser Arbeit steht die Untersuchung, ob sich Phänomene, wie sie Muchow im dritten Kapitel der Lebensraumstudie nachweist, noch heute im öffentlichen Straßenraum wiederfinden lassen.

2 Empirischer Teil

2.1 Die Stadt Bendorf

Diese qualitative Studie basiert auf Untersuchungen in der Kleinstadt Bendorf am Rhein in Rheinland-Pfalz. Die Stadt Bendorf besteht aus den Stadtteilen Bendorf, Sayn, Mühlhofen und Stromberg. Laut Statistischem Lande-

samt Rheinland-Pfalz leben hier 17.053 Einwohner, davon 8.329 Männer und 8.724 Frauen. Der Bevölkerungsanteil der unter Zwanzigjährigen beträgt 20,0%. Davon liegen die für diese Arbeit interessanten Anteile der Altersgruppen von zwei bis sechs Jahren bei 3,4%, von sechs bis zehn Jahren bei 3,8% und von zehn bis sechzehn Jahren bei 6,6% und machen entsprechend 13,8% der Gesamtbevölkerung aus. (vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, Stand: 31.12.2011)

Insgesamt verfügt die Stadt Bendorf über eine Bodenfläche von 24,07 km². Hiervon entfallen 18,4% auf Landwirtschaftsfläche, 49,5% auf Waldfläche, 2,8% auf Wasserfläche, 28,4% auf Siedlungs- und Verkehrsfläche und 0,9% auf sonstige Flächen. (a.a.O)

2.1.1 Kindspezifische Infrastruktur

Die Stadt Bendorf ist mit Blick auf die Kennzeichen moderner Kindheit vorbildlich ausgestattet. Sie verfügt über acht Kindertageseinrichtungen, drei Grundschulen, davon eine Ganztagschule, ein Gymnasium, eine regionale Schule sowie eine Förderschule. (Stadt Bendorf, www.bendorf.de) Man findet hier, verteilt auf die vier Stadtteile, insgesamt neunzehn Spielplätze, fünf Bolzplätze, sieben Sporthallen, fünf Sportplätze und einen Tennispark. Des Weiteren ist der Stadtteil Sayn mit einem städtischen Freibad ausgestattet. (Bürgerinformationsbroschüre 2010/2011, s. Anhang) Für Jugendliche stehen das Jugendinternetcafé Bendorf, der Jugendtreff Stromberg sowie die Jugendbegegnungsstätte Bendorf offen. Im angrenzenden Brexbachtal befindet sich ein Pfadfinderzeltlagerplatz. (a.a.O.) Nicht zuletzt nennt die Stadt auch eine Bücherei, das Rheinische Eisenkunstguss-Museum mit speziellen museumspädagogischen Angeboten sowie den Kletterwald Sayn, ebenfalls mit speziell kindspezifischen Projekten, ihr Eigen.

2.1.2 Vereine, Gruppen, Veranstaltungen

Charakteristisch für diese Stadt ist ihr vielfältiges Vereinsangebot. Die Gründungen vieler der ortsansässigen Vereine gehen bis ins 19. und beginnende 20. Jahrhundert zurück und haben somit eine sehr lange Tradition. (vgl. Wacker, 2006, S.292ff.) Laut der letzten Bürgerinformationsbroschüre von 2010/2011 (s. Anhang) existieren insgesamt 26 Sportvereine verschiedenster Art. Dazu zählen u.a. allgemeine Sportvereine wie die Turnerschaft Bendorf, Schützen-, Tennis-, Reit-, Schach-, Kegel- und mehrere Fußballvereine. Einige wenige dieser Vereine erteilten Auskunft über ihre Mitgliederzahlen im Bereich Kinder und Jugendliche. So stellte die Turnerschaft Bendorf als einer der ältesten Vereine Bendorfs folgende Zahlen zur Verfügung:

	0 - 6 Jahre	7 – 14 Jahre	15 – 18 Jahre
Handball	24 männlich 8 weiblich	99 männlich 10 weiblich	56 männlich 2 weiblich
Leichtathletik	1 männlich 1 weiblich	20 männlich 14 weiblich	15 männlich 8 weiblich
Turnen	6 männlich 45 weiblich	31 männlich 95 weiblich	8 männlich 30 weiblich

Tabelle 1: Mitgliedszahlen Turnerschaft Bendorf (Email, s. Anhang)

Der Geschäftsführer der Schützengesellschaft Sayn 1843 e.V. Paul-Leo Klein äußerte sich in einem Brief vom 06.11.2012 (s. Anhang) eher negativ über die geringe Anzahl an Nachwuchsmitgliedern. Die Jugendgruppe zählt derzeit insgesamt zehn Mitglieder zwischen sechs und achtzehn Jahren, davon neun Jungen und ein Mädchen. Über den Aufbau einer Bogensportabteilung wird in Zukunft versucht, neue Mitglieder in dieser Altersgruppe zu akquirieren.

Manfred Foster vom Schachclub Bendorf gab nicht nur Auskunft über die aktuellen Mitgliederzahlen, sondern zusätzlich auch noch Informationen bezüglich der Zeit, die die Kinder und Jugendlichen für diese Sportart aufwenden. Der Club zählt zurzeit 21 Kinder und Jugendliche zwischen acht und achtzehn Jahren, davon zwei Mädchen und neunzehn Jungen. Die Trainingszeit beläuft sich auf ein bis zwei Trainingseinheiten à ein bis einhalb Stunden pro Woche. Hinzu kommen an ca. sieben bis neun Sonntagen Mannschaftswettkämpfe und fünf bis acht Jugendturniere, darunter ein mehrtägiges. (Email, s. Anhang)

Über hohe Kinder- und Jugendmitgliedszahlen verfügt der Bendorfer Tennisverein 81 e.V. Hier trainieren neun Kinder bis sechs Jahre, 65 Kinder und Jugendliche von sieben bis vierzehn Jahren und 22 Jugendliche von fünfzehn bis achtzehn Jahren. (Tennisverband RLP)

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass sich das hohe Ergebnis der World Vision Kinderstudie 2010 im Hinblick auf Mitgliedschaften in Sportvereinen durchaus auch in der Stadt Bendorf nachweisen lässt (vgl. S.62). Selbstverständlich variieren die Zahlen in Abhängigkeit der jeweiligen Sportart. Insgesamt trifft aber auch hier ein vielfältiges Angebot auf eine große Nachfrage.

Eine lange Tradition haben in Bendorf die Kirmes- und Karnevalsvereine. Die Bürgerinformationsbroschüre listet hier zwölf verschiedene Vereine auf. So beteiligen sich z.B. in der Karnevalsgesellschaft Sayn in verschie-

denen Tanzgruppen sechzehn Kinder zwischen drei und sechs Jahren, sechzehn Kinder zwischen sieben und zehn Jahren und achtzehn Kinder und Jugendliche von zehn bis fünfzehn Jahren. (Karnevalsgesellschaft Sayn)

Auch die Kirchengemeinden bieten spezielle Angebote für Kinder und Jugendliche an. Zu den Anbietern zählt z.B. die Katholische Jugend (Kaju) Bendorf, die die Messdiener der Medardus-Kirche betreut und regelmäßige Gruppenstunden, Ausflüge, Projekte und ein jährliches Zeltlager organisiert. (www.kaju-bendorf.de) Des Weiteren sind hier die Katholische studierende Jugend (KSJ), die evangelische Jugend sowie die katholische Jugend Sayn und die katholische Jugend Mülhofen zu nennen.

Dachverband sämtlicher Jugendgruppen, -vereine, -abteilungen etc. ist der Stadtjugendring Bendorf e.V., der derzeit 28 Mitgliederverbände umfasst. Hierzu zählen neben bereits genannten auch Gruppen wie z.B. die Jugendfeuerwehr und das Jugendrotkreuz. Der Stadtjugendring organisiert u.a. Freizeiten, Feste, Ausflüge etc. (www.stadtjugendring-bendorf.de)

Weitere Angebote werden über das Jugendbüro der Stadtverwaltung Bendorf initiiert, so z.B. Bewerbungstrainings, Jugenddiskos, Filmabende, Turniere, Ferienprogramme etc. (Kreisjugendring Mayen-Koblenz, 2013, S. 31 ff.)

Dieser grobe Überblick über das breitgefächerte Angebot für Kinder und Jugendliche in Bendorf lässt keine Zweifel an den Darstellungen moderner Kindheit im Hinblick auf Schlagworte wie Verplanung und Verhäuslichung (s. S. 59ff.) aufkommen. Die Stadt folgt mit sämtlichen dieser Einrichtungen eindeutig dem gängigen Trend. Dieser Umstand macht es umso interessanter zu beobachten, wie sich Kinder in dieser Stadt in der wenigen Zeit, die sie noch im öffentlichen Straßenraum verbringen, eben dort verhalten. Haben die beschriebenen Wandlungsprozesse Auswirkungen auf die Art der kindlichen Auseinandersetzung mit der Welt? Oder lässt sich die vorgestellte kindspezifische Art der Umweltaneignung nicht so leicht verregeln und verplanen und damit hemmen? Hat der öffentliche Straßenraum heute überhaupt noch eine Bedeutung im Rahmen der Umweltaneignung? Diesen Fragen wird im praktischen Teil dieser Arbeit nachgegangen.

2.1.3 Beispiele für eine Kindheit in Bendorf in den 1950er und 1990er Jahren

Ein Zeitzeuge zum Thema Kindheit in den 1920er/1930er Jahren in Bendorf, der einen Vergleich zur Lebensraumstudie ermöglicht hätte, konnte leider nicht ausfindig gemacht werden. Dafür ergab sich spontan die Möglichkeit zu einem Gespräch mit einem gebürtigen Bendorfer, der seine Erinnerungen an seine Kindheit in den 1950er Jahren teilte.

Es ist beeindruckend, wie lebhaft und detailgetreu er von einzelnen Begebenheiten berichten kann, in denen der Stadtteil Bendorf-Sayn zu einem aufregenden Abenteuerspielplatz für Kinder und Jugendliche avanciert. Er selbst beschreibt sich eher als zurückhaltenden, schüchternen Jungen, der sich als Sohn des Gärtners, der auch verkaufen half, zu benehmen hatte, der aber dennoch über viele gängige Freizeitbeschäftigungen Bescheid wusste, sich dabei jedoch häufig im Hintergrund hielt.

Seine erste Geschichte spielt sich im Sayner Schlosspark ab. Genauestens beschreibt er die Lage des Geschehens, man hat das Bild praktisch vor Augen. Zu dieser Zeit wurden im Stadtpark Rohre verlegt. Für die dazu notwendigen Schweißarbeiten verwendete man damals Carbid, das in Verbindung mit Wasser Gase erzeugte. Dieses Carbid wurde gerne von Kindern und Jugendlichen entwendet. Man legte es in Wasser, schichtete große Blätter, sogenannte „Latschenblätter“ und Bachkiesel darüber und ging in Deckung, bis das Gemisch explodierte. Mit einem gewissen Schalk in den Augen erzählt er: „So ganz ungefährlich war das ja nicht, eigentlich sogar ziemlich gefährlich.“

Selbstverständlich wurden auch die Bachläufe im Park zum Spielen genutzt. Man baute Staudämme und ließ selbstgeschnitzte Schiffchen aus Rubinenrinde darauf fahren.

Auch Schloss und Burg Sayn luden damals zu aufregenden Erlebnissen ein. Laut seinen Erzählungen konnte man diesen Bendorfer Wahrzeichen beim Verfall zuschauen und es wurde unter den Kindern und Jugendlichen zum Sport, auf den Mauern und Steinen herumzuklettern. Die älteren, mutigsten Jungen (Mädchen spielen in den Geschichten nahezu keine Rolle), kletterten den großen Schornstein hoch und runter und ließen sich, oben angekommen, von ihren Zuschauern bewundern.

Das Sammeln und verkaufen von Altmaterial war ebenfalls eine sehr beliebte Freizeitbeschäftigung. Besonders im Burghof, in dem man Rohre für die Springbrunnenanlage im Park vermutete, wurde bevorzugt gegraben. Anschließend brachte man die Beute zum Altmaterialhändler und kassierte den Gewinn.

Er berichtet weiter von ganzen Kinderhorden, mal größer, mal kleiner, die die Straßen unsicher machten und Erwachsenen mit Vorliebe Streiche spielten. Eine Begebenheit hat er noch sehr deutlich vor Augen. Diese Erzählung dreht sich um ein Ehepaar, „das es herausgefordert hat, dass man ihnen Streiche spielte“. Einige Meter von deren Haus entfernt floss Abwasser direkt in die „Gosse“. Die Jungen leiteten den Abwasserstrom um, direkt unter das Abwasserrohr aus der Küche dieses Ehepaares, sodass der Gestank zu ihnen hineinzog. Wortwörtlich gibt er die hysterischen Schreie der Ehefrau von damals wider: „Ludwig, die wollen uns vergiften. Das ist die katholische Jugend von heute“.

Die Geschichten spiegeln ein lebhaftes Bild der damaligen Kindheit wider. Die Kinder erschlossen sich ihre Umwelt in immer weiteren Kreisen und ohne Kontrolle durch Erwachsene. Auf eigene Faust eigneten sie sich ihre Welt an und schufen sich in einer Zeit, in der nahezu keinerlei pädagogisch konzipierte, vorgefertigte Spielorte vorhanden waren und sie keinen Zugriff auf ein Arsenal an Spielwaren hatten, ihren eigenen riesigen Spielplatz. Sie spielten und lernten mit Dingen, die eigentlich gar nicht für diesen Zweck hergestellt worden waren. Die Parallelen zur Lebensraumstudie aus den 1920er Jahren werden sehr deutlich. Eine Verhäuslichung oder Verinselung der Kindheit hat noch nicht eingesetzt.

Dem gegenüber werden nun reflexiv eigene Kindheitserfahrungen der Autorin, als Expertin für Kindheit in Bendorf in den 1990er Jahren, dargestellt. Hierbei wird ausnahmsweise auf die Ich-Form zurückgegriffen, um die persönliche Bedeutung der Erlebnisse zu betonen, die natürlich nicht ohne weiteres verallgemeinert werden und ebenso wie der vorangegangene Bericht einer Kindheit in Bendorf in den 50er Jahren als Beispiel dienen soll.

Wie nach den Ausführungen zu moderner Kindheit im theoretischen Teil dieser Arbeit zu erwarten, war meine Kindheit bereits zu einem großen Teil geprägt von Vereins- und Gruppenmitgliedschaften und anderen organisierten Aktivitäten. Neben zahlreichen kurzzeitig ausprobierten Freizeitbeschäftigungen gehörten zu den jahrelang ausgeübten der Besuch einer Ballettgruppe, einer Turngruppe, Reiten und Querflötespielen. All diese Aktivitäten beinhalteten neben regelmäßigen Übungsstunden auch Aufführungen bzw. Wettkämpfe. Zeitweise füllten diese Aktivitäten jeden einzelnen Wochentag und in Ausnahmefällen auch die Wochenenden. Zu betonen ist hierbei, dass die Wahl sowie die Anzahl der organisierten Freizeitbeschäftigungen stets auf meiner persönlichen Entscheidung beruhten. Ich folgte hierbei entweder dem Vorbild meiner älteren Schwester oder dem von Freunden. Grundsätzlich stellten sämtliche dieser Aktivitäten für mich die Möglichkeit dar, meine Freunde regelmäßig zu treffen, da in jeder Gruppe mindestens eine meiner engsten Freundinnen ebenfalls beteiligt war.

Die Zeit vor und nach diesen organisierten Aktivitäten stellt den zweiten bedeutenden Teil der Freizeit in meiner Kindheit dar und in diesem Bereich erinnere ich mich deutlich an Situationen, die den Erzählungen aus den 50er Jahren doch noch sehr nahe kommen. Hier fanden Streifzüge durch die Wälder statt (Abbildung 23), es wurde nach Feuersalamandern gesucht, ganze Straßen- und Häuserblocks wurden für alle Kinder der Nachbarschaft zum Schauplatz des Räuber- und Gendarm-Spiels (Abbildung 24). Wir malten mit Kreide auf der Straße, bauten Höhlen und manchmal auch Staudämme aus allen Materialien die wir auftreiben konnten, brauten Tränke aus dem heimischen Gewürzschrank und zogen gegen die Jungen aus der Nachbarstraße in die „Schlacht“. Der Kreativität waren keinerlei Grenzen gesetzt. Rückblickend stelle ich außerdem fest, dass speziell für Kinder konzipierte Orte wie Spiel- und Bolzplätze von uns nur in den seltensten Fällen genutzt wurden. Größtenteils hielten wir uns in größeren Gruppen im öffentlichen Straßenraum auf und hier insbesondere in den Straßen um „unsere“ Wohnstraßen herum oder in unseren Wohnhäusern, Wohnungen und Gärten.



Abbildung 23: Ein Waldweg hinter dem Hedwig-Dransfeld Haus Bendorf (unmittelbar über der Mühlenstraße)



Abbildung 24: Der Streckenpfad mit angrenzenden Nebenstraßen

Selbstverständlich muss bei diesen Ausführungen berücksichtigt werden, dass zu dieser Zeit Ganztagschulen noch keine Verbreitung erfahren hatten. Die Schule endete für nahezu alle Kinder um zwölf oder dreizehn Uhr. Nach dem Erledigen der Hausaufgaben blieb uns tatsächlich noch viel freie Zeit neben den festen Freizeitterminen. Wie sich dagegen der Kinderalltag heute gestaltet und wie sich Kinder im Rahmen ihrer immer stärker beschnittenen Freizeit verhalten, diesen Fragen wird in dieser qualitativen Studie nachgegangen. Welche Methoden dazu verwendet werden, wird im nächsten Kapitel erläutert

2.2 Methoden

Bevor im Folgenden dargelegt wird, welche Methoden im Rahmen dieser qualitativen Studie verwendet werden, erfolgt hier zunächst die Vorstellung einer Grundannahme, auf der jede Form wissenschaftlichen Arbeitens beruht. Gerold Scholz fasst den Kerngedanken dieser Annahme im Hinblick auf Verhaltensbeobachtungen zusammen:

„Jede ‚Beobachtung‘ von Verhalten – auch die durch die Glasscheibe, ist vor aller Interpretation bereits in der Wahrnehmung des Verhaltens durch den Beobachter geprägt. Was der Beobachter wahrnimmt hängt von einer großen Zahl von Einflüssen ab. Eine der wichtigen ist, dass sich die sinnlichen Momente der Wahrnehmung nicht abstreifen lassen. Auch der Forscher hat einen Körper und mit seinem Leib ist er gekettet an die kulturellen Konstruktion[en] sozialer Realität. Jede Beobachtung beeinflusst das, was sie beobachtet. Und umgekehrt: Jeder Beobachter wird von dem beeinflusst, was er beobachtet.“ (Scholz, o.A., S. 11)

Als Ursache dieses Umstands nennt der empirische Konstruktivismus die Komplexität der Wirklichkeit. (vgl. Kelle, 2010 S.101f.) Es wird davon ausgegangen, „dass komplexe soziale Wirklichkeit nur als reduzierte wahrnehmbar, untersuchbar und darstellbar ist.“ (a.a.O., S.102) Das bedeutet, dass es Aufgabe von Wissenschaft und Forschung ist, „Komplexitätsreduktionen“ vorzunehmen, um die Dinge, „die komplizierter liegen, als wir in der Lage sind, es wahrzunehmen,“ (a.a.O.) verstehen zu können. Diese Vorstellung impliziert die Vorgängigkeit von sozialer Wirklichkeit vor ihrer Analyse und Beschreibung. Der radikale Konstruktivismus, z.B. im Sinne Maturanas und Varelas (vgl. a.a.O., S.103) widerspricht dieser Annahme und betont, „dass wir über soziale und diskursive Praktiken in Wissensprozessen das zu Wissende immer auch konstruieren und – wie eine Schneiderin oder Schriftstellerin ihren Stoff – zuschneiden.“ (a.a.O.)

Unabhängig davon, welche der beiden Auffassungen man vertritt – auf eine Stellungnahme wird in diesem Zusammenhang bewusst verzichtet, da sie für die Thematik dieser Arbeit nicht relevant ist – grundsätzlich ist festzuhalten, dass wissenschaftliche Erkenntnis immer perspektivenabhängig ist, sie ist untrennbar mit dem jeweiligen Forscher verbunden und kann niemals als absolut gültig, als absolut wahr deklariert werden. Bereits Gottfried Wilhelm Leibniz erkannte, „dass ein und derselbe Gegenstand ‚von verschiedenen Seiten betrachtet, immer wieder anders und gleichsam perspektivisch vervielfältigt erscheint; ...‘ (Leibniz, 1714/1979, S.26)“ (Prengel; Friebertshäuser; Langer, 2010, S.23) Der Forscher ist geprägt von seiner eigenen Lebensgeschichte, dem sozialen, kulturellen, historischen und wissenschaftlichen Hintergrund, die wiederum Einfluss auf Themenwahl, Methodenwahl etc. des Forschungsvorhabens haben.

Dies gilt insbesondere für die Forschung über Kinder, auch wenn der Forscher im Sinne der neuen Kindheitsforschung bemüht ist, die Welt der Kinder aus der kindlichen Perspektive zu analysieren. Er ist trotz allem sowohl geprägt von den Bildern, die er über Kindheit, Kinder und das Generationenverhältnis hat als auch von eigenen Kindheitserfahrungen, aktuellen Erfahrungen mit Kindern und Vorstellungen über zukünftige Kindheiten, die alle in den Forschungsprozess einfließen. (vgl. Heinzel, 2010, S.710) Diese Prägungen sind entscheidend dafür, was im Forschungsprozess, z.B. im Rahmen von Beobachtungen, wahrgenommen wird, und zwar sowohl bewusst kognitiv als auch sinnlich-leiblich.

2.2.1 Qualitative Methodenwahl

In dieser Arbeit fiel die Wahl bewusst auf ein qualitatives Forschungsdesign, da der Fokus auf das konkrete kindliche Alltagsverhalten gelegt werden soll. Es geht nicht um quantitative Aussagen darüber, wie viele Kinder welchen Freizeitaktivitäten nachgehen. Dieser Frage haben sich bereits Studien wie die World Vision Kinderstudie 2010 gewidmet. Vielmehr wird versucht, zum einen Hypothesen, die zur aktuellen modernen Kindheit aufgestellt wurden, wie sie in Kapitel 1.2.3.3 dargestellt sind, an konkreten Einzelfällen zu überprüfen und die Auswirkungen der vorgestellten Veränderungen an eben solchen Einzelfällen zu untersuchen. (vgl. Oswald, 2010, S.193f.) Andererseits, und hier liegt der Schwerpunkt in dieser Arbeit, wurde versucht, spezifische Raumeignungs- und -umwandlungsweisen, wie sie Martha Muchow in ihrer Lebensraumstudie beschrieben hat, im öffentlichen Straßenraum wiederzufinden, das heißt der Fokus wird auf den kindspezifischen Umgang mit der Welt, der uns Erwachsenen fremd ist, gelegt. Oswald nennt diesen Umstand „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten“ (a.a.O., S.192), denn „Nähe kann blind machen. Dinge in unserer Nahumgebung können uns so selbstverständlich sein, dass wir sie nicht benennen können.“ (a.a.O.) Die Offenheit und der kommunikative Charakter qualitativer Methoden, der im Fall von sich neu ergebenden wesentlichen Erkenntnissen auch immer Reflexion und Revision des methodischen Vorgehens möglich macht, bietet in diesem Zusammenhang einen größeren Spielraum, um sich der konkreten kindlichen Perspektive möglichst weit annähern zu können.

„Qualitative Forschung sucht die Annäherung an komplexe Einzelfälle, sie interessiert sich für das Zusammenspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene. Sie widmet sich den subjektiven und biographisch entstandenen Wirklichkeiten der Adressaten und Akteure pädagogischer Arbeit, den sozialen Interaktionen, den Konstruktionen von Sinn und Bedeutung im Leben von Einzelnen, den Gruppenprozessen und kollektiven Mustern. Es geht ihr darum Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen.“ (Prengel, Friebertshäuser, Langer, 2010, S.34)

2.2.2 Methodische Anlage der Studie

Im Sinne einer Methodentriangulation wurden verschiedene Methoden eingesetzt, damit sich dem Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Blickwinkeln angenähert werden kann und um auf diese Weise zu einem besseren, tieferen Verständnis zu gelangen. Dabei wird zwischen zwei grundsätzlichen Ansatzweisen unterschieden. Zum einen wurden an mehreren Tagen und an unterschiedlichen Orten wiederholt nicht-teilnehmende Beobach-

tungen im öffentlichen Straßenraum durchgeführt. Zweitens wurden drei Einzelfallstudien erhoben und analysiert, die auf qualitativen Interviews, subjektiver Kartographie und einer Stadtplanmethode basieren und deren Ergebnisse in Form von drei Kinderportraits vorgestellt werden. Die verwendeten Methoden werden im Folgenden vorgestellt.

2.2.2.1 Nicht-teilnehmende Beobachtung

Als Vorbild dient hierbei das methodische Vorgehen Martha Muchows im dritten Kapitel der Lebensraumstudie. Das Erkenntnisinteresse richtet sich gezielt auf die Qualität des kindlichen Freizeitverhaltens, insbesondere auf die Art und Weise, wie Kinder mit ihrer gegebenen Umwelt umgehen, wie sie sie nutzen oder auch umwandeln. Ziel ist hierbei, der Frage nachzugehen, ob heutige Kinder, deren Kindheit sich wesentlich von der zur Zeit der Lebensraumstudie unterscheidet, sich noch ähnlich verhalten, wie die beobachteten Kinder aus den 1920er/1930er Jahren oder aber ob sich ihre Auseinandersetzung mit Welt, mit Räumen, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Materialien und sozialen Interaktionsangeboten im Angesicht des veränderten, organisierten Freizeitverhaltens grundlegend verändert hat. Als Beobachtungsort dient hierfür der öffentliche Straßenraum, der zwar bewiesenermaßen nicht mehr als Hauptschauplatz für Freizeitaktivitäten fungiert (vgl. Hurrelmann; Andersen; TNS Infratest Sozialforschung, 2010), der aber im Gegensatz zu verregelten Freizeitprogrammen optimale Gelegenheiten für solche kindlichen Auseinandersetzungsprozesse, wie sie im Theorieteil dieser Arbeit aus mehreren Perspektiven vorgestellt wurden und wie sie Martha Muchow im dritten Kapitel der Lebensraumstudie beschreibt, anbietet.

Ausgewählt wurden in der Kleinstadt Bendorf in Rheinland-Pfalz zum einen Beobachtungsorte, die, ausgehend von gezielten Beobachtungen, relativ häufig hohe Kinderzahlen boten und zum anderen Orte, die explizit für Kinder eingerichtet worden waren. Bewusst wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit auf ein Vorgehen im Sinne Martha Muchows, die ihre Beobachtungsorte über die Stadtplanmethode evaluierte (s.S.20) verzichtet. Die Wahl fiel aufgrund der verhältnismäßig hohen Kinderzahlen auf den Vorplatz des örtlichen Einkaufszentrums „Kaufland“, auf den Kirchplatz und auf die Spielstraße Wikingerstraße. Sowohl aufgrund der relativ hohen Kinderzahlen als auch wegen der speziell auf Kinder angelegten Einrichtung wurde des Weiteren der Schulhof der Sonderschule in der Ringstraße beobachtet. Als unmittelbar für Kinder angelegte Plätze werden der Bolzplatz in der Ringstraße und der Spielplatz auf dem Yzeurer Platz berücksichtigt.

Auf Basis der von Martha Muchow beschriebenen „flush-light-Methode“, „time-sample-Methode“ und „Dauer-Beobachtungs-Methode“ (s. S.23) wurden an den genannten Orten Beobachtungen durchgeführt. Trotz bekannter ethischer Bedenken (vgl. Mey, 2005, S.166) fiel die Entscheidung ebenfalls auf eine nicht-teilnehmende, verdeckte Beobachtung, in der sich der Beobachter zwar ebenfalls am selben öffentlichen Platz aufhält, aber nicht als Beobachter zu erkennen gibt, da es zum einen im öffentlichen Straßenraum schwierig ist, zufällig Anwesenden ein solches Forschungsvorhaben vorzustellen und ihre Erlaubnis dazu einzuholen und zum anderen, weil es für das Erkenntnisinteresse unerlässlich ist, einen möglichst unverstellten Blick auf das kindliche Freizeitverhalten werfen zu können und weitestgehend Anpassungsreaktionen, die sich aus einer Ankündigung der Beobachtung ergeben würden, zu vermeiden. Somit nahm die Autorin im Rahmen der Beobachtungen die Rolle des „vollständigen Beobachters“ ein. (Gold, 1958, zitiert nach: Flick, 2009, S.283) Dieser „hält Distanz zum beobachteten Geschehen, um es nicht zu beeinflussen.“ (a.a.O.)

Insgesamt wurden im September und Oktober 2012 und im Februar 2013 an sechzehn Tagen und bei verschiedener Witterung an den genannten Orten Beobachtungen von unterschiedlicher Dauer durchgeführt. Die Beobachtungsdauer an einem Ort variierte von wenigen Minuten bei der flush-light-Methode bis zu zwischen einer Viertelstunde und eineinhalb Stunden für die time-sample- und die Dauer-Beobachtungs-Methode.

Die Präsentation der Beobachtungsergebnisse orientiert sich ebenfalls an der Darstellungsform im Rahmen der Lebensraumstudie und stellt die Orte zunächst so vor, wie sie ursprünglich konzipiert wurden, anschließend wird erläutert, welche Bedeutung sie in der Welt der Erwachsenen haben und welche aus der Kinderperspektive.

2.2.3 Einzelfallstudien

Als Ergänzung zu den Beobachtungen wurden drei Einzelfallstudien durchgeführt. Hierbei handelt es sich nicht um eine Forschungsmethode an sich, sondern um einen Forschungsansatz, der prinzipiell auf einem multimethodischen Vorgehen beruht. (vgl. Lamnek, 2005, S.298f.) Das Erkenntnisinteresse richtet sich zum einen darauf, die Kennzeichen moderner Kindheit, wie sie in Kapitel 1.2.3.3 vorgestellt wurden, direkt an Einzelfällen zu überprüfen. Zum anderen eröffnen diese Einzelfallstudien von drei verschiedenen Kindern die Möglichkeit zur Rekonstruktion der Konstituierung ihrer jeweiligen Lebenswelt, d.h. es wird ermittelt, welche Räume, Interaktionen und Aktivitäten in ihrem Leben aus ihrer jeweils eigenen Perspektive von Bedeutung sind und ob diese Ergebnisse mit den Thesen zur modernen Kindheit übereinstimmen.

Die drei ausgewählten Kinder aus Bendorf, ein zehnjähriger Junge und zwei Mädchen (zwölf und vierzehn Jahre alt), erhielten zunächst die Aufgabe eine persönliche Landkarte aller ihnen wichtigen Orte anzufertigen. Im Anschluss daran fand ein qualitatives Interview mit ihnen statt, das auch das Erklären der persönlichen Landkar-

te und die Ausführung einer Stadtplanmethode beinhaltet. Diese Methoden werden in den folgenden Gliederungspunkten ausführlich vorgestellt.

Alle drei Kinder wurden jeweils zuhause in ihrer gewohnten Umgebung befragt, die Eltern waren bei den Gesprächen nicht anwesend.

Aus Vergleichszwecken fiel die Wahl auf zwei Mädchen, die aus ähnlichen familiären Verhältnisse stammen (Akademiker- und Einzelkinder in intakten Eltern-Kind-Familien). Mit dem Jungen wird den beiden Mädchen ein Extremfall gegenübergestellt. Er wurde bereits im Vorfeld als stark verhaltensauffällig in Folge einer Frühgeburt beschrieben. Anhand dieser drei Fälle wird untersucht, wie sehr sich die kindlichen Lebenswelten heute voneinander unterscheiden können. Auf Basis der erhaltenen Informationen dieser Fallstudien werden im Ergebnisteil dieser Arbeit Kinderportraits nach dem Vorbild der Ergebnispräsentation der qualitativen Studie der World Vision Kinderstudie 2010 vorgestellt.

2.2.3.1 Subjektive Karthographie

Hierunter ist in dieser Arbeit das Zeichnen einer persönlichen Landkarte zu verstehen. Diese soll alle Orte beinhalten, an denen sich die Kinder gerne und oft aufhalten, die ihnen wichtig sind. „Subjektiv angefertigte Zeichnungen gewähren tiefe Einblicke in Denk- und Verhaltensgewohnheiten des Subjekts und zwar auf eine mitunter intensivere Weise als dies andere Medien vermögen.“ (Daum, 2011, S.29) Der Kerngedanke dieser Methode beruht auf dem veränderten Raumverständnis, wie es in Kapitel 1.3.1 beschrieben wurde. Dieses wendet sich ab von einem objektiven, für alle gleichen Raum und postuliert eine leiblich-sinnlich vermittelte Raumkonstitution durch das jeweilige Subjekt.

Karten dienen grundsätzlich der Darstellung eines bestimmten Weltausschnitts, sind jedoch niemals vollständiges Abbild desselben. „Karten sind immer Ausdruck eines bestimmten Weltbilds, einer expliziten Sicht auf die Dinge, sie werden mit Bedeutung aufgeladen.“ (a.a.O., S.17) D.h. Karten stellen immer eine konstruierte Welt dar, so, wie sie ihr Autor sieht und empfindet und geben so entsprechend Aufschluss über die jeweilige Welt-sicht.

Alle drei Kinder wurden als erstes mit einem weißen Din-A4 Papier und Buntstiften ausgestattet und erhielten den obengenannten Auftrag, alle Orte, an denen sie sich oft und gerne aufhalten, die ihnen wichtig sind, auf dieses Papier zu zeichnen. Hierauf beschränkte sich die Anweisung weitestgehend. Ergänzt wurde sie lediglich durch gelegentliche Zusprüche und die Versicherung, dass keine geographische Korrektheit gefordert sei sowie dass kein Ergebnis falsch sein könne. Bewusst wurde die Auswahl der Orte nicht auf die Stadt Bendorf beschränkt, um eine mögliche Verinselung des Lebensraums besser erkennen zu können.

Nach Fertigstellung wurde die Karte zunächst zur Seite gelegt und erst zum Ende des Interviews zur verbalen Erläuterung erneut hervorgeholt. Jedes Kind erhielt hierbei den Auftrag, den Inhalt seiner Karte zu erklären und dabei mit Spielfiguren aus einem Brettspiel an den jeweiligen Orten die Personen zu markieren, die dort von besonderer Bedeutung für es sind. Dieses Vorgehen orientiert sich wieder an der qualitativen Studie der World Vision Kinderstudie 2010, die sich einer ähnlichen Erhebungsmethode der qualitativen Netzwerkanalyse bedient (S.227ff.)

2.2.3.2 Qualitatives Interview

„Menschen sind Produkt und Schöpfer von Kultur und leben in ihren spezifischen Lebenswelten. Den von ihnen entwickelten spezifischen Ansichten von der Welt, von sich selbst, ihren Werten, Normen und Verhaltensweisen können wir uns annähern, indem wir mit ihnen reden, uns ihre Lebensgeschichten und Lebensansichten erzählen lassen.“ (Friebertshäuser; Langer, 2010, S.437)

Das in dieser Arbeit durchgeführte Interview wird nach Burkhard Fuhs (2000) definiert als „lebensweltliches Interview“, das „situationsübergreifende Aspekte des Kinderlebens behandelt“ (Mey, 2005, S.160) Grundsätzlich sind bei Interviews mit Kindern einige Besonderheiten zu berücksichtigen. Zum einen entwickelt sich die narrative Kompetenz der Kinder erst im Verlauf ihrer Kindheit. (a.a.O., S.160f.) Aus diesem Grund wurden als Interviewpartner drei Kinder im Alter von zehn, zwölf und vierzehn Jahren ausgewählt, da in diesem Alter die Entwicklung der narrativen Kompetenz bereits weiter fortgeschritten sein sollte. Welchen großen Unterschied bereits ein solch geringer Altersvorsprung machen kann, zeigt sich auch in den drei Interviews deutlich. Beantwortete das vierzehnjährige Mädchen alle Fragen prägnant und in längeren, selbstständigen Erzählphasen in nur etwa elf Minuten, so dauerten die Interviews mit dem zwölfjährigen Mädchen und dem zehnjährigen Jungen etwa doppelt so lang (zwanzig und zweiundzwanzig Minuten) und waren geprägt von wiederholtem Nachfragen bei allzu knappen Antworten.

Des Weiteren ist eine Interviewsituation stark abhängig vom Erinnerungsvermögen des Kindes, das sich ebenfalls erst im Laufe der Jahre entwickelt. Auf diesem Kontext baut Burkhard Fuhs (2000) seine Unterscheidung von Interviewtypen mit Kindern auf. Er nennt auf Basis des Gedankens der steigenden Erinnerungsleistung „(a) das ‚situationsnahe Interview‘, das auf unmittelbares Erinnern abzielt; (b) ‚Sequenzinterviews‘, die sich auf zusammenhängende Handlungsketten beziehen; (c) ‚lebensweltliche Interviews‘, die situationsübergreifende

Aspekte des Kinderlebens behandeln, und (d) ‚biographische Interviews‘, in denen längere Zeiträume zum Thema gemacht werden.“ (Mey, 2005, S.160) Die altersbedingt fortgeschrittene Erinnerungsfähigkeit der Interviewpartner ermöglichte hier die Durchführung eines lebensweltlichen Interviews, das bereits erhöhte Erinnerungsleistungen erfordert und sich eben nicht nur auf spezifische Situationen bezieht.

Von Bedeutung ist außerdem die Gestaltung der Interviewsituation. Mey recurriert an diesem Punkt auf Friederike Heinzl:

„Es sollte für das Gespräch ein vertrauter Ort gewählt und dafür Sorge getragen werden, dass das Interview möglichst ungestört stattfinden kann. Da die Länge des Interviews in Abhängigkeit von der Bereitschaft des Kindes variiert, in der Gesprächssituation zu ‚verbleiben‘, sollten Pausen vorgesehen werden, [...] Dazu sollte deren [der Interviewenden; die Autorin] Grundhaltung dem Kind gegenüber möglichst unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, abwartend etc. sein.“ (Mey, 2005, S.160)

Dem lebensweltlichen Interview dieser Arbeit wird ein locker strukturierter Leitfaden zugrunde gelegt, der dazu dient, das Gespräch auf alle für das Thema wesentlichen Aspekte zu lenken. Als Vorbild fungiert hierbei wieder das methodische Vorgehen in der qualitativen Studie der World Vision Kinderstudie 2010. (vgl. Hurrelmann; Andresen; TNS Infratest Sozialforschung, 2010, S.225)

Der Leitfaden lässt sich in drei Teile untergliedern. Das Interview beginnt mit einigen allgemeinen Fragen zum Alter, zur Wohn-, Familien- und Schulsituation. Daran schließen sich gezielte Fragen zum Freizeitverhalten an, z.B. Fragen nach festen, geplanten Hobbies, Vereinsmitgliedschaften, nach dem Weg zu diesen Aktivitäten, aber auch nach Zustandekommen, Art und Häufigkeit von Treffen mit Freunden. Von Interesse ist hier ebenfalls die Anwesenheit von und Kontrolle durch Eltern bzw. Erwachsenen allgemein bei den genannten Aktivitäten. Im dritten Teil des Interviews wird das Kind zunächst, wie im vorangegangenen Gliederungspunkt beschrieben, aufgefordert, seine persönliche Landkarte zu erläutern. Der letzte Punkt des Interviews bezieht sich auf die Stadtplanmethode, die im folgenden Gliederungspunkt vorgestellt wird.

Ziel des Interviews ist es, sich ein Bild über die Lebenssituation des Kindes zu machen. Dabei steht deutlich die Freizeit im Vordergrund. Hieraus ergeben sich einerseits Vergleichsmöglichkeiten zwischen den drei Kindern und andererseits erlauben diese Angaben über den konkreten Einzelfall Rückschlüsse auf Ergebnisse z.B. der World Vision Kinderstudie 2010 zu ziehen. Des Weiteren lassen die Angaben zum Freizeitverhalten in Kombination mit den Ergebnissen der subjektiven Landkarten schlussfolgernd Erkenntnisse zum Bedeutungsgehalt der jeweils genannten Freizeitaktivitäten aus Perspektive der Kinder zu.

Die Interviews wurden über einen digitalen Recorder aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Transkripte und der Interviewleitfaden sind im Anhang einsehbar.

2.2.3.3 Stadtplanmethode

Die verwendete Methode ist angelehnt an die Erhebungsmethode der Lebensraumstudie, die Martha Muchow anwendete, um zu evaluieren, welcher der Raum ist, „in dem das großstädtische Kind lebt“. (Muchow; Muchow, 1935, S.80) Diese Methode wurde bereits auf S. 20 beschrieben.

Für diese Studie wurde den drei Kindern jeweils ein Stadtplan der Stadt Bendorf vorgelegt, verbunden mit der Aufforderung, auf diesem die Orte zu zeigen, die sie gut kennen, an denen sie sich oft und gerne aufhalten. Im Gegensatz zum Vorgehen im Rahmen der Methode der subjektiven Kartographie, ging es dabei gezielt um Orte innerhalb von Bendorf. Hiermit war zunächst das praktische Ziel verbunden, die Wahl der Beobachtungsorte dieser Studie an konkreten Einzelfällen zu überprüfen. Andererseits sollte der Vergleich dieser Ergebnisse mit denen der subjektiven Kartographie Aufschluss über den möglichen Verinselungsgrad der jeweiligen Kindheit geben.

Welche Schwierigkeiten sich im Verlauf der Durchführung dieser Methode ergaben und welche Rückschlüsse daraus zu ziehen sind, wird im Ergebnisteil präsentiert.

2.3 Ergebnisse

Im diesem Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse der Beobachtungen, getrennt nach Beobachtungsorten, präsentiert. Daran anschließend folgen die Ergebnisse der drei Fallstudien in Form von Kinderportraits.

2.3.1 Beobachtung

Jeder Beobachtungsort wird zunächst ausführlich beschrieben und anschließend, nach dem Vorbild des dritten Kapitels der Lebensraumstudie, auf seine Bedeutung in der Welt der Erwachsenen und in der Welt des Kindes hin analysiert.

In Abbildung 25 sind die sieben Beobachtungsorte eingezeichnet. Sie befinden sich alle im Stadtteil Bendorf.

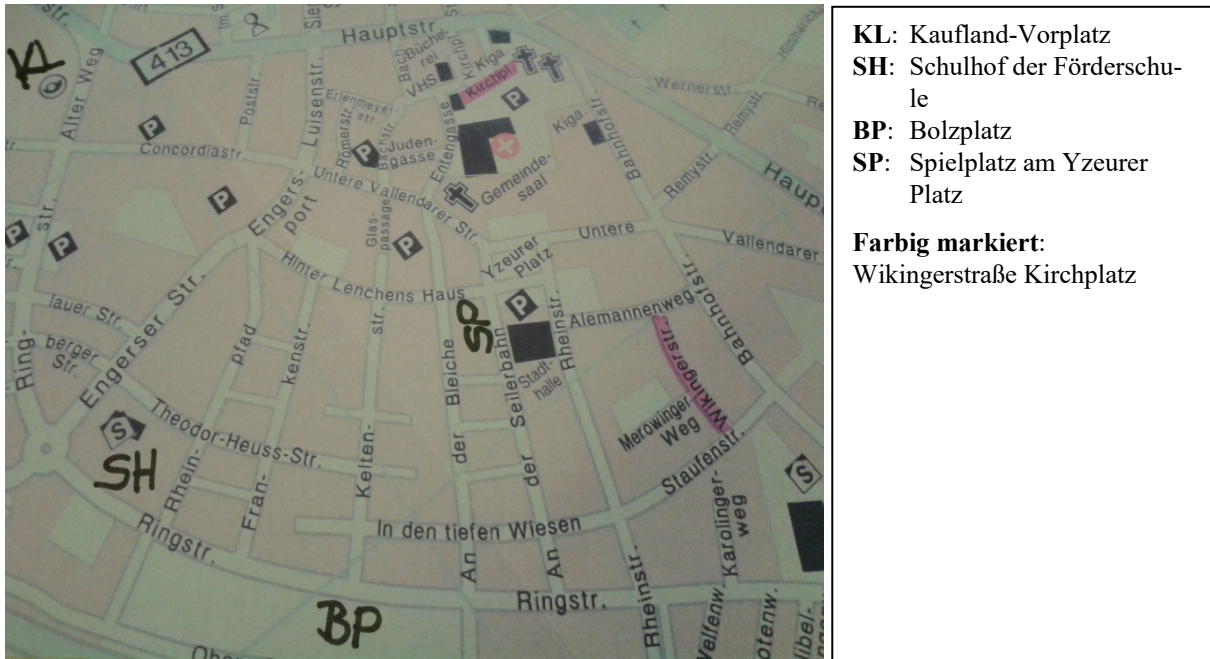


Abbildung 25: Die Beobachtungsorte

KL: Kaufland-Vorplatz
SH: Schulhof der Förderschule
BP: Bolzplatz
SP: Spielplatz am Yzeurer Platz
Farbig markiert:
 Wikingerstraße Kirchplatz

Aus dem Gesamteindruck resultierend lassen sich die vorgestellten Thesen zur Verhäuslichung von Kindheit bestätigen. Bei gezielter Suche nach Kindern im öffentlichen Straßenraum fällt eindeutig auf, dass diese weitaus seltener hier vertreten sind als Erwachsene. Selbstverständlich ergeben sich je nach Beobachtungsort und -zeit quantitative Unterschiede, jedoch kann insgesamt von einem sehr niedrigen Kinderanteil im öffentlichen Straßenraum gesprochen werden, der zum großen Teil nur noch als Durchgangsraum, nicht gezielt als Spiel- und Aufenthaltsraum genutzt wird.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Gesamtanzahl der beobachteten Kinder am jeweiligen Beobachtungsort.

	Beobachtungsdauer insgesamt (in h)	Anzahl gesamt	Anzahl Mädchen	Anzahl Jungen
Kaufland-Vorplatz	3	92	36	56
Schulhof Förderschule	3	61	33	28
Bolzplatz	2	11	0	11
Kirchplatz	2	18	8	10
Spielplatz/ Yzeurer Platz	2	66	47	19
Wikingerstraße	1	41	23	18

Tabelle 2: Beobachtungübersicht

Der Fokus der Beobachtungen liegt jedoch nicht auf quantitativen Angaben zur Anwesenheit von Kindern am jeweiligen Beobachtungsort, sondern er ist, wie bereits erwähnt, auf die Art des Verhaltens der Kinder an diesen Orten, auf die Bedeutung, die den Orten in der Welt des Kindes zugewiesen wird, gerichtet. Die im Folgenden gemachten Altersangaben basieren auf groben Schätzungen im Rahmen der Beobachtungen. Aus Vergleichszwecken wird der jeweilige Ort in der Welt des Erwachsenen ebenfalls vorgestellt.

2.3.1.1 Der Kaufland-Vorplatz



Abbildung 26: Der Kaufland-Vorplatz: Blick von der Bushaltestelle aus



Abbildung 27: Das Klettergerüst

Der Vorplatz des Bendorfer Einkaufszentrums rund um den Supermarkt Kaufland herum befindet sich an der Ecke Hauptstraße – Alter Weg. Von der Hauptstraße aus Richtung Sayn ist er unmittelbar hinter der Bushaltestelle „Im Andorf“ über eine breite Treppe zu erreichen (s. Abbildung 26). Folgt man stattdessen dem Gehweg weiter in Richtung Alter Weg wird der Platz, der hier noch etwa einen Meter unterhalb des Gehwegs liegt, für einige Meter durch ein Geländer begrenzt. (s. Abbildung 26, links im Bild) Auf das Geländer folgen sehr breite, flache Treppenstufen auf den Platz hinab (s. Abbildung 27, rechts im Bild). Folgt man dem Gehweg noch ein Stück weiter, so kann man den Platz über ein leichtes Gefälle hinweg ohne Treppenstufen betreten. Ein Großteil des Platzes ist asphaltiert. Nur in der Mitte wurde ein großes Rechteck ausgespart und mit Kies aufgeschüttet. Diese Fläche wird auf drei Seiten begrenzt durch die breiten Treppenstufen sowie flache Mauerchen, die als Sitzgelegenheiten konzipiert wurden. Hinter dieser Fläche, zum Geländer an der Hauptstraße hin, folgt eine kleine Rasenfläche mit einem großen Baum. Auf der gegenüberliegenden Seite der Kiesfläche grenzt eine kleine quadratische Spielfläche für Kinder an. Hier wurde speziell weicher Boden verlegt, auf dem sich ein Klettergerüst befindet (s. Abbildung 27). Direkt daneben stehen drei Federwipptiere. Rechts und links von der Kies- und Spielfläche führen breite, asphaltierte Gehwege an zwei Gebäudefronten ins Innere des Einkaufszentrums. Vom Alten Weg aus befindet sich an der Ecke eine Eisdielen, die den Platz im Sommer als Außenanlage benutzt. Es folgen ein Sonnenstudio und die Postfiliale. Von der Treppe unterhalb der Bushaltestelle aus erreicht man zunächst einen Blumenladen, dann ein Zeitungskiosk. Es folgen lediglich noch bis zum Eingang des Zentrums die Rückwände der Läden im Inneren. Auf dem gesamten Gelände ist u.a. das Spielen mit Bällen, Skateboard- und Fahrradfahren untersagt. Zur Zeit der Beobachtungen wurde die gesamte rechte Gebäudefront (s. Abbildung 26) von einem großen Baugerüst dominiert.

2.3.1.1.1 Der Kaufland-Vorplatz in der Welt des Erwachsenen

Bei den Erwachsenen, die diesen Platz nutzen, konnten im Großen und Ganzen drei Gruppen unterschieden werden. Zur größten Gruppe zählen die Erwachsenen, die den Platz gezielt überqueren, um die Eisdielen, einen der Läden außerhalb oder innerhalb des Einkaufszentrums oder die naheliegende Bushaltestelle aufzusuchen. Vermehrt wird der Platz auch als Abkürzung genutzt. Bis auf gelegentliche Blicke in ein Schaufenster oder einen kurzen Smalltalk mit einem zufällig angetroffenen Bekannten richtet sich die Aufmerksamkeit dabei hauptsächlich auf das angestrebte Ziel, das in den meisten Fällen möglichst ohne Umwege angesteuert wird. Die zweite Gruppe, Erwachsene, die Kinder zum Spielen auf den Platz begleiten, kann wiederum in zwei Untergruppen unterteilt werden. Zunächst sind hier einige wenige Erwachsene zu nennen, die den Platz mit Kindern tatsächlich nur zum Spielen besuchen. Es handelt sich dabei meist um kleine Kinder, im Alter von ca. fünf bis sechs Jahren. Die erwachsenen Begleitpersonen setzen sich entweder auf die angrenzenden Mauerchen, sehen von dort aus den Kindern zu oder beschäftigen sich anderweitig, mit dem Handy etc. oder sie stehen unmittelbar neben dem Klettergerüst, auf dem die Kinder turnen, haben jede Bewegung genau im Blick, um im Notfall schnell eingreifen zu können. Im Fokus stehen bei dieser Gruppe jedoch hauptsächlich die Sitzgelegenheiten. Nur in seltenen Fällen wurde im Rahmen der Beobachtungen der Platz zum Treffpunkt mehrerer untereinander bekannter Eltern. Der Charakter eines Wohnviertelspielplatzes, auf dem sich die meisten Besucher untereinander kennen, scheint hier nicht besonders ausgeprägt zu sein. Die zweite Untergruppe bilden die Erwachsenen, die den Vorplatz ihren Kindern zuliebe vor oder nach einem Einkauf aufsuchen. Diese Aufenthalte fallen meist sehr kurz aus, dauern oft nur wenige Minuten an, bevor die Kinder wieder zum Aufbruch ermahnt werden. In den meisten Fällen bleiben die Erwachsenen unmittelbar neben den Spielgeräten stehen, oft schon oder noch mit dem Einkaufswagen ausgestattet, und beobachten ihre spielenden Kinder. In mehreren Fällen konnten auch Situationen beobachtet werden, in denen jüngere Kinder zunächst alleine auf dem Platz spielten. Innerhalb einiger Minuten folgten

ihnen dann Erwachsene aus dem Einkaufszentrum, die sich anhand von Zurufen relativ leicht den jeweiligen Kindern zuordnen ließen.

Die dritte, sehr kleine Gruppe, besteht aus Erwachsenen, die sich ohne Kinder und augenscheinlich ohne festes Ziel z.B. im Sinne eines Ladens auf dem Platz aufhalten. Hierzu zählen Personen, die längere Zeit auf einem der Mäuerchen sitzen, das Treiben beobachten oder Zeitung lesen und im Anschluss daran wieder in einer der angrenzenden Straßen verschwinden.

In der Welt des Erwachsenen haben demnach die breiten Gehwege in das Einkaufszentrum hinein und aus dem Zentrum hinaus hin zu den angrenzenden Straßen und zur Bushaltestelle die größte Bedeutung. Auch die Eisdielen ist ein beliebtes Ziel. Die Spielfläche findet nur bei denjenigen Beachtung, die ihre Kinder dorthin begleiten. Auch die sich in der Mitte des Platzes befindende Kiesfläche erfährt keinerlei Aufmerksamkeit von Seiten der Erwachsenen, sie wird nur in den seltensten Fällen überquert.

2.3.1.1.2 Der Kaufland-Vorplatz in der Welt des Kindes

Wie man der Tabelle auf S.100 entnehmen kann, hat sich an diesem Platz während der Beobachtungen ein Jungenüberschuss ergeben. Über mögliche Gründe, wie z.B. einen stärker ausgeprägten Verhäuslichungsgrad bei Mädchen, kann hierbei nur spekuliert werden. Möglicherweise würden sich zu anderen Zeiten andere Zahlen ergeben, daher soll diesem Umstand hier nicht allzu viel Bedeutung beigemessen werden.

In der Mehrzahl der Fälle scheint der Platz, wie bei den Erwachsenen, auch für Kinder und Jugendliche als Durchgangsstation zu bestimmten Zielen zu gelten, er stellt selten selbst das Ziel dar. Am häufigsten beobachtet man Kinder und Jugendliche aller Altersgruppen, die den Platz zu Fuß oder mit dem Fahrrad, in Begleitung Erwachsener, von Peers oder allein überqueren. Ziele stellen hierbei die Eisdielen, in seltenen Fällen die Post, die u.a. auch Schreibwarenartikel verkauft, die Bushaltestelle und insbesondere das Einkaufszentrum selbst mit dem großen Supermarkt, dem Bendorfer Buchladen, einer dm-Filiale etc. dar. Auch als Abkürzung wird der Platz gerne genutzt. Dabei fällt allerdings auf, dass Kinder und Jugendliche im Gegensatz zu Erwachsenen dazu tendieren, den Platz tatsächlich quer, mitten über die Kiesfläche hinweg, zu überqueren und dabei mit Vorliebe Kieselsteine wegzukicken, und nicht wie die meisten Erwachsenen die breiten Gehwege zu nutzen. Eine weitere Unterscheidung dieser Großgruppe im Hinblick auf das Pendant der Erwachsenen zeigt sich in der Ablenkbarkeit besonders der jüngeren Kinder auf ihrem Weg. Folgen Erwachsene zielstrebig dem Weg zu ihrem Ziel, so richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder, besonders derjenigen bis etwa zehn bis zwölf Jahre, verstärkt auf ihre Umgebung. So wurde beispielsweise das hohe Baugerüst an der Gebäudefront zum intensiven Blickfang. Es gab kaum ein Kind, das nicht den Blick ehrfurchtsvoll über die riesige Stahlkonstruktion streifen ließ und nicht wenige bogen von ihrem ursprünglichen Weg ab, um es kurz zu berühren oder sich sogar an eine der unteren Stangen zu hängen und hin und her zu schaukeln.

Insbesondere bei den Kindern zwischen etwa zwei bis fünf Jahren stellen auch Tauben und fliegende Blätter eine aufregende Attraktion dar. Häufig wurden Kinder dieses Alters, die von einer erwachsenen Person begleitet wurden, beobachtet, wie sie vom Gehweg abkamen und den Vögeln oder wirbelnden Blättern hinterherjagten, um anschließend im Laufschrift die Mutter oder den Vater wieder einzuholen. Auch auf dem Klettergerüst kletternde Kinder bieten immer wieder Momente des Staunens. Man bleibt kurz stehen und beobachtet jede kleine Bewegung. Häufig wird auch ein kurzer Umweg eingeschlagen, um für einen ganz kurzen Moment auf einem der Federwipptiere zu schaukeln, um schnell die untersten Stufen des Klettergerüsts zu erklimmen oder um einige Male über das niedrige Mäuerchen zu springen, bevor man wieder den Erwachsenen hinterhereilt.

Je älter die Kinder sind, desto seltener sieht man sie in Begleitung Erwachsener und desto mehr nimmt die Ablenkbarkeit ab, wohingegen das zielstrebige Ansteuern des eigentlichen Ziels zunimmt. Vermehrt sieht man bei den älteren Kindern und Jugendlichen ab etwa acht Jahren auch größere Peergruppen, die gemeinsam unterwegs sind, um beispielsweise im Supermarkt Süßigkeiten zu kaufen. Einige konnten sowohl auf dem Weg in das Einkaufszentrum hinein, als auch aus diesem, mit ihrer „Beute“ in den Händen, heraus beobachtet werden. Gerade in dieser Altersgruppe, acht Jahre und älter, wird das „Schaulaufen“ zu einer wichtigen Beschäftigung. Da wird der Weg in das Einkaufszentrum hinein wild mit den Armen schlenkernd oder in Schlangenlinien laufend hinter sich gebracht, mit dem Handy posiert, lautstark bei einem Lied aus dem bis zum Anschlag aufgedrehten iPod u.Ä. mitgesungen oder eher –gegröhlt oder mit der Kapuze auf dem Kopf möglichst cool vor sich „hingeschlurft“. Eine auffällige Begebenheit wurde bei einer Gruppe von drei Jungen von etwa zehn bis zwölf Jahren beobachtet, die auf dem Weg in das Einkaufszentrum hinein nahezu jeden zweiten erwachsenen Passanten anhielten und immer wieder nach der Uhrzeit fragten.

Interessanterweise ist diese Altersgruppe, von etwa sieben, acht bis zwölf Jahren, in den Gruppen, die sich gezielt auf dem Platz aufhalten und ihn nicht nur als Durchgangsstation und somit nebenbei erleben, leben und auch umleben, nahezu gar nicht vorhanden. Hierbei sind zwei Gruppen zu unterscheiden. Die eine Gruppe bilden jüngere Kinder, etwa zwischen zwei und sechs Jahren, die bewusst die Spielfläche des Platzes aufsuchen. Sie werden in den meisten Fällen von Erwachsenen begleitet. Nur in einem einzigen Fall wurden zwei ältere Mädchen von etwa zwölf Jahren beobachtet, die sich auf dem fast leeren Platz in den obersten Seilen des Kletterge-

rüsts einen Rückzugsort zum Unterhalten erobert hatten. Die eigentlichen Nutzer dieses Bereichs stellen die jüngeren Altersgruppen dar. Die Jüngsten wenden sich eher den Federwipptieren zu, während die Älteren verstärkt das Klettergerüst nutzen. Allerdings entdeckt man dabei immer wieder Nachahmungssituationen, wenn die jüngeren Kinder dem Beispiel der älteren folgen. Eine solche Situation gibt die folgende Beobachtungssequenz wider:

Am Klettergerüst sind zu den zwei bereits dort kletternden Jungen noch ein Junge (etwa 8) und die zwei Mädchen vom Anfang hinzugekommen. Es scheint, als würde das ältere der zwei Mädchen „den Ton angeben“, sie ist zuerst ganz oben und verteilt großzügig „Schubse“, wenn ihr jemand im Weg ist. Ihre kleine Schwester bleibt weiter unten am Gerüst, traut sich nicht bis ganz nach oben zu den „Großen“. Der dritte, hinzugekommene Junge geht kurz darauf mit seinen neben dem Klettergerüst wartenden Eltern weg. Die anderen zwei Jungen und das ältere Mädchen fangen an um das Klettergerüst herum fangen zu spielen. In dieser Zeit klettert das kleine Mädchen unbehelligt bis ganz nach oben und ruft stolz nach seiner Mutter. Diese blickt auf und ruft mehrmals „Geh runter“. Das Mädchen ignoriert sie einfach, woraufhin die Mutter nicht mehr reagiert. Durch die Rufe der Kleinen aufmerksam geworden, beginnen die anderen drei ebenfalls wieder zu klettern. Kurz darauf sind alle vier gemeinsam ganz oben. Die Jungen beginnen, das Seilgerüst zum Wackeln zu bringen. Auch das kleine Mädchen macht diese Bewegungen nach, hält sich dabei jedoch eisern mit zwei Händen am Seil fest, während die anderen versuchen, mit nur einer Hand die Balance zu halten. Das Wackeln wird immer wilder. Dann kommt eine Frau aus dem Kaufland, augenscheinlich die Mutter der zwei Jungen. Die Jungen klettern sofort runter und nehmen ihrer Mutter den Einkaufskorb ab. Gemeinsam gehen sie vom Platz. Die Mädchen bleiben noch auf dem Klettergerüst.

Auf dem Klettergerüst werden die unterschiedlichsten Techniken ausprobiert. Während die Jüngsten noch vollauf damit beschäftigt sind, sich in den Seilen zu halten und an Höhe zu gewinnen, langweilt dieses Verhalten die Älteren. Sie kämpfen mit anderen Kindern um die besten Plätze, bringen die Seilkonstruktion zum Wackeln, halten sich dabei nur mit einer Hand fest oder strecken ein Bein zur Seite. Auch das Kopfüberbaumeln mit in den Seilen eingehakten Beinen konnte ich häufiger beobachten. Wurden alle Möglichkeiten ausgeschöpft geht das Spielen auf dem Boden weiter. Auch hier bestehen unzählige Möglichkeiten wie Nachlaufen, Tauben Jagen oder Schwertkampf mit auf dem Boden liegenden Stöcken. Hierbei können auch das Klettergerüst und die angrenzenden Mäuerchen in ein Rollenspiel eingebaut werden. Sogar die eigentlich für die jüngsten Kinder konzipierten Federwipptiere werden noch von den älteren genutzt, allerdings nicht mehr im ursprünglichen Sinn. Das wilde Wippen reißt die Federn nahezu auseinander und die mutigsten probieren auch das „Reiten im Stehen“ aus.

Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass sich tatsächlich nur wenige Kinder für längere Zeit und nur aus reinen Spielzwecken auf dem Platz aufhalten. Die meisten spielen dort für einige Minuten, bevor, während oder nachdem ihre Eltern, Großeltern etc. Einkäufe usf. erledigen.

Hiervon unterscheiden sich ältere Jugendliche, etwa zwischen dreizehn, vierzehn und achtzehn Jahren. Phänomene des bewussten Erlebens der Umgebung, des Umlebens, wie man sie bei jüngeren Kindern entdecken kann, sind hier kaum noch zu beobachten. Für diese Altersgruppe dient der Platz entweder, wie bereits erwähnt, als Durchgangsstation zu einem bestimmten Ziel, oder aber als geplanter oder zufälliger Treffpunkt mit Freunden. Mehrmals wurden Vertreter dieser Altersgruppe beobachtet, die aus unterschiedlichen Richtungen den Platz betraten, sich in der Mitte trafen, sich eine Zeit lang unterhielten und dann wieder in getrennte Richtungen weitergingen. Aber auch Gruppen, die den Platz für längere Zeit als gemeinsamen Aufenthaltsort nutzten, waren mehrmals vertreten. Hierbei kommt den niedrigen Mäuerchen und Treppenstufen eine große Bedeutung als Sitzgelegenheiten zu. Der angrenzende Supermarkt bietet die Möglichkeit, sich nach Lust und Laune mit Essen und Getränken einzudecken. Man sitzt gemütlich beisammen, redet, hört Musik, raucht und unterhält sich. Auch die Treppe zur Bushaltestelle hoch wurde mehrmals in diesem Sinne genutzt, wobei das angrenzende Gelände zum lässigen Anlehnen einlädt. Der Platz befindet sich geographisch gesehen ziemlich genau in der Mitte der Stadt, direkt an einer Bushaltestelle, ist also für die meisten Jugendlichen problemlos zu erreichen.

Gründe dafür, dass ausgerechnet die mittlere Altersgruppe der etwa Sieben- bis Zwölfjährigen in der Gruppe der sich gezielt für längere Zeit auf dem Platz aufhaltenden Kinder und Jugendlichen fast gar nicht vertreten ist, werden darin gesehen, dass der Platz sich zum einen aus Platzgründen und aufgrund der meist hohen Besucherzahlen nicht für die ausschweifende Nutzung mit Fahrgeräten jeder Art jenseits des reinen Überquerens des Platzes aus praktischen Gründen oder zum Fußballspielen etc. eignet. Für die angebotenen Spielgeräte fühlen sich Kinder dieses Alters zum anderen bereits zu alt, andere interessante Aktivitätsmöglichkeiten bietet der Platz nicht wirklich an. Nicht einmal als Treffpunkt mit Freunden kann er herhalten. Einerseits deshalb nicht, weil sich hier zu viele Erwachsene aufhalten und gerade in diesem Alter, in Phasen des ganz langsam Erwachsenwerdens und der beginnenden Pubertät ist der Wunsch nach Rückzug von Erwachsenen und ihrer Kontrolle besonders ausgeprägt. Andererseits sind hier doch zu viele ältere Jugendliche vertreten, denen aus einem gewissen Respekt heraus teilweise gerne ausgewichen wird und die den Platz als Aufenthaltsort für sich beanspruchen. In diesem Zusammenhang ließ sich eine Szene beobachten:

An der Ampel steht ein Junge (etwa zehn Jahre alt). Er trägt eine große Tüte und drückt immer wieder auf den Blindenknopf. Aus Richtung Kaufland nähern sich zwei ältere Jungen (etwa sechzehn Jahre alt). Der kleine Junge bemerkt sie, tritt augenblicklich einen Schritt zur Seite, weg von der Ampel und beobachtet, wie sie immer näher kommen. Er lässt die Älteren nicht aus den Augen und tritt dabei gleichzeitig den Rückzug an. Erst als diese die Straße bei grüner Ampel überqueren setzt der Junge seinen Weg in sicherer Distanz fort.

Zusammenfassend hat der Kaufland-Vorplatz in der Welt des Kindes in den meisten Fällen nur die Bedeutung einer Durchgangsstation und wird entsprechend im Vorbeigehen erlebt, gelebt und gelegentlich auch umgelebt.



Abbildung 28: Blick über den Schulhof vom Eingang aus rechts



Abbildung 29: Blick über den Schulhof vom Eingang aus links

2.3.1.2 Der Schulhof der Förderschule

Das Gelände der Theodor-Heuss-Förderschule bildet ein Rechteck zwischen Ringstraße, Engerserstraße, Theodor-Heuss-Straße und Rheinpfad. Der Eingang befindet sich an der Ecke Ringstraße – Rheinpfad. Der Schulhof ist unterteilt in zwei Abschnitte, eine asphaltierte und eine Rasenfläche. Abbildung 28 zeigt den asphaltierten Bereich vom Eingang aus rechts. Hier sieht man links im Hintergrund das Schulgebäude, dessen Eingang über eine breite Steintreppe erreichbar ist, rechts daran anschließend die Sporthalle (grau-gelbe Fassade). Der asphaltierte Bereich des Schulhofs im Vordergrund wird unregelmäßig unterbrochen von zwei großen Bäumen, von denen einer von einer kleinen rechteckigen Rasenfläche umgrenzt wird, einer runden und einer quadratischen Sitzgruppe, sowie von zwei stabilen Stein-Tischtennisplatten. In der rechten hinteren Ecke wurde an einem hohen Metallgitter ein Basketballkorb angebracht, wie auch ein Fußballtor aufgemalt. Der Schulhof wird rechts am Rheinpfad entlang durch einen halbhohe Metallzaun und eine niedrige, mit Büschen bepflanzte, zum Schulhof hin abfallende Böschung von der Straße getrennt. Ein Großteil der asphaltierten Bodenfläche wurde mit weißen Straßenmarkierungen versehen. Der so simulierte öffentliche Straßenverkehrsraum dient regelmäßig zum Üben für und zur Ablegung von Fahrradführerscheiprüfungen. Wendet man sich vom Eingang aus nach links, so endet hier der asphaltierte Untergrund und geht in eine Rasenfläche über. Dieser Bereich des Schulhofs wird ebenfalls durch einen halbhohe Metallzaun sowie einige hohe Büsche von der Ringstraße abgetrennt. Wie in Abbildung 29 zu erkennen, befinden sich hier ein Kletterhaus aus Holz mit integrierter Leiter und Rutsche sowie angrenzender Sandfläche, zwei Federwipptiere, zwei Schaukeln, ein kleines Holzklettergerüst, sowie eine Balancierstange aus Holz. Rechts im Vordergrund des Bildes sieht man eine von drei hohen Kletterstangen aus Metall. Eine schmale Treppe aus Stein führt hinter das Schulgebäude. In der hintersten Ecke befinden sich hier, verdeckt durch Büsche und Bäume, die Mülltonnen der Schule. Eine hohe Steinmauer grenzt das Schulgelände zur Engerserstraße hin ab.

2.3.1.2.1 Der Schulhof in der Welt des Erwachsenen

Da es in dieser Arbeit auf die Nutzung der Beobachtungsorte im Rahmen der Freizeit ankommt, wird hier nicht näher auf die Bedeutung des Schulhofes für die Berufsgruppen der hier arbeitenden Lehrer, sonstigen pädagogischen Mitarbeiter, Hausmeister etc. eingegangen. Von diesen abgesehen hat der Schulhof außerhalb des Schulbetriebs für die meisten Erwachsenen keinerlei Bedeutung. An ihm vorübergehende Erwachsene, würdigen ihn in der Mehrzahl der Fälle keines Blickes. Lediglich wenn der Hof von Kindern bevölkert ist, wird kurzzeitig die Aufmerksamkeit darauf gerichtet. Jedoch lassen sich drei Gruppen ausmachen, die den Schulhof tatsächlich gezielt besuchen. Dies sind zum einen Erwachsene, Eltern oder andere Begleitpersonen, die mit Kindern zum Spielen auf den Hof kommen. Meist handelt es sich dabei um kleinere Kinder bis ca. sechs oder sieben Jahre. Einige dieser Erwachsenen beteiligen sich dann aktiv an den Spielen der Kinder, sie klettern mit ihnen an den Geräten, passen auf, dass sie nicht hinunterfallen, fahren ebenfalls mit dem Fahrrad oder Roller die eingezeichneten Straßen ab etc. Andere beschränken sich auf die rein passive Anwesenheit. Sie sitzen auf den Bänken oder Treppenstufen oder stehen wartend, telefonierend etc. bei ihren spielenden Kindern. Diese beschäftigen sich aber weitestgehend allein. Oft wird der Schulhof dabei zum Treffpunkt der begleitenden Erwachsenen, die sich unterhalten, während ihre Kinder gemeinsam spielen. Die zweite Gruppe stellen Erwachsene dar, die Kinder zu einer Gruppenaktivität in der Sporthalle auf dem Schulhof abliefern. Sie begleiten die Kinder bis zur Sporthallentür oder sogar bis hinein oder warten mit ihnen vor dem Eingang, bis der Trainer ankommt. Auch hier wird der Schulhof oft zum Treffpunkt für die Erwachsenen. Man unterhält sich kurz, stehend oder auf den Bänken sit-

zend, und wartet auf den Beginn des Fußballunterrichts etc. Die dritte Gruppe bilden Erwachsene, die selbst regelmäßig an einer Aktivität, einem Kurs in der Sporthalle teilnehmen. Auch hier zeigen sich die bereits erwähnten Verhaltensweisen. Meist wird, auf den Bänken sitzend oder vor dem Eingang der Halle stehend, auf den Beginn des Kurses gewartet.

Im Fokus stehen in der Welt der Erwachsenen also zum einen die Sitzgruppen und andere Sitzgelegenheiten, die zum bequemen Warten einladen und zum anderen die angrenzende Sporthalle. In seltenen Fällen nehmen Erwachsene an den Spielen der Kinder teil und nutzen in diesem Zusammenhang ebenfalls die Spielgeräte, den Basketballkorb, das Fußballtor, die Tischtennisplatte etc.

2.3.1.2.2 Der Schulhof in der Welt des Kindes

Auch hierbei liegt der Fokus auf der außerschulischen Zeit nach 16 Uhr wochentags und auf den Wochenenden, d.h. die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Nutzung des Platzes durch Kinder in ihrer Freizeit.

Zunächst sind hier die Kinder zu nennen, die den Platz nicht gezielt aufsuchen, sondern lediglich an ihm allein oder in Gruppen oder in Begleitung Erwachsener vorbeigehen oder auf Fahrrädern, Rollschuhen, Rollern etc. vorbeifahren. Dabei fällt auf, dass die meisten Kinder, im Gegensatz zu den vorübergehenden Erwachsenen, den Blick immer wieder über den Schulhof schweifen lassen. Sind dort andere Kinder anwesend, bleibt man vielleicht abwartend stehen, beobachtet kurz das Geschehen. Oft beobachtet man dabei immer wieder einen Griff an den begrenzenden Zaun, der das Kind von dem Hof trennt. Es fällt auf, dass je älter die vorübergehenden Kinder und Jugendlichen sind, desto seltener werden die interessierten Blicke. Jugendliche (etwa vierzehn Jahre und älter) laufen meist nahezu desinteressiert, vertieft in ihre Handys oder musikhörend, an dem Schulhof vorbei.

Die Kinder, die den Platz gezielt aufsuchen, zum Spielen oder um an einer Gruppe in der Sporthalle teilzunehmen, lassen sich nach Altersgruppen unterscheiden. Grundsätzlich scheint der Platz im Hinblick auf die Geschlechterverteilung keine spezifisch männliche oder weibliche Bevorzugung zu genießen.

Hier wird mit den jüngsten Kindern, im geschätzten Alter von etwa zwei bis fünf Jahren begonnen, die im Durchschnitt den größten Anteil der Kinder auf dem Schulhof ausmachen. Diese erscheinen hier, zumindest nach diesen Beobachtungen, stets in Begleitung Erwachsener. Eine große Bedeutung haben in diesem Alter noch die Klettergeräte auf der Rasenfläche des Schulhofs. Mit oder ohne Hilfe der Erwachsenen werden hier die grundlegenden, gerättypischen Bewegungen ausgeführt und eingeübt. Von besonderem Interesse scheinen in diesem Hofabschnitt auch das Buddeln im Sand und das Absuchen des Bodens nach Interessantem zu sein. Der asphaltierte Hofbereich dient in diesem Alter zunächst als Übungsfläche für Fahrgeräte jeder Art (Kinderfahrrad, Roller, Rollschuhe, Kettcar, Bobbycar etc.). Wird das Fahrgerät einigermaßen beherrscht, so ergeben sich häufig Symbolspiele. Brummende Motoren werden imitiert und mit mehreren Kindern gemeinsam erste Rennen veranstaltet.

Die Bänke aus Holz laden besonders die kleinsten unter den Hofbesuchern zum Klettern ein. Sie können sich noch nicht einfach auf die Bank setzen, sondern müssen sie zunächst umständlich erklimmen. Einmal oben angekommen, wird auf dem Bauch über das glatte Holz gerutscht und über die breite Sitzfläche balanciert. Die etwas größeren Kinder, die bereits die Tischtennisplatte erreichen können, nutzen stattdessen diese zum Klettern. Auch die Steintreppen zum Schuleingang hinauf laden zum Balancieren, Hüpfen etc. ein.

Auch die häufig mitgebrachten Bälle kommen gerne zum Einsatz. Allerdings noch nicht im Rahmen eines konkreten Spiels wie Fußball. Vielmehr werden grundsätzliche Techniken wie Werfen, Schießen usw. spielerisch, allein oder mit anderen Kindern und/oder Erwachsenen eingeübt.

Vermeintlich wurde auch ein verstärktes Interesse der jüngeren Hofbesucher an älteren beobachtet. Hierbei kam es zum einen zu imitierendem Verhalten z.B. beim Klettern oder Ballspielen, aber auch zu provozierendem Verhalten. So führen z.B. ein Mädchen und ein Junge, beide etwa vier bis fünf Jahre alt, mit ihren Fahrrädern immer wieder gezielt durch eine wartende Jugendgruppe hindurch. Dabei gaben sie laute Motoren- und Tiergeräusche von sich.

Für die etwas kleinere Gruppe der etwa sechs- bis zwölfjährigen, die sich wesentlich seltener in erwachsener, stattdessen in gleichaltriger Begleitung auf dem Schulhof aufhalten, stehen die Fahrgeräte eindeutig im Mittelpunkt. Der Platz bietet sich, im Gegensatz zu beengten Spielplätzen und dem gefährlichen Straßenverkehr, geradezu zum Üben spezifischer Fahrtechniken, wie einhändig Fahren, Slalomfahren etc., an. In dieser Altersgruppe wird auch verstärkt nicht nur die asphaltierte Fläche zum Fahren genutzt, sondern auch die angrenzenden Rasenflächen und gelegentlich auch die flachen Treppenstufen zur Erhöhung des Schwierigkeitsgrads. Ein kreativer Umgang mit Fahrrad und Roller ließ sich bei zwei Mädchen beobachten, die Seile um ihre Lenker schlangen und so die Zügel beim Reiten imitierten.

Auch mit mitgebrachten Bällen wird häufig, auch unter Einbeziehung des Basketballkorbs oder des aufgemalten Tors, gespielt und auch die Tischtennisplatte kommt gelegentlich zum Einsatz. Allerdings konnte hier beobachtet werden, dass selten mit richtigen Tischtennisschlägern und -bällen gespielt wurde. Stattdessen wurden die Hände als Schläger und Flummis oder Tennisbälle statt Tischtennisbälle genutzt. Die Spielgeräte auf der

Rasenfläche haben in dieser Altersgruppe nur noch geringe Bedeutung, zumindest im herkömmlichen Sinn. Zwar nutzen einige Kinder diese immer noch z.B. zum Klettern oder Balancieren, vielmehr dienen sie aber vermehrt als Sitzgelegenheit zum Unterhalten oder zum Anziehen von Rollschuhen und als Rückzugsort, abseits von Erwachsenen, die sich zufällig ebenfalls auf dem Platz aufhalten. Nur in seltenen Fällen werden zu diesem Zweck die dafür vorgesehenen Sitzbänke genutzt.

Die dritte Gruppe der Zwölfjährigen und Älteren sucht den Platz vorwiegend nicht mehr gezielt zu Spielzwecken auf. Die meisten der in diesem Alter verzeichneten Kinder und Jugendlichen warten auf einen Kurs in der Sporthalle. Die Wartezeit wird meist gemeinsam sitzend auf den Bänken oder vor dem Eingang stehend verbracht. Die wenigen Mitglieder dieser Altersgruppe, die sich nicht zum Zweck eines Kurses auf den Schulhof begeben, nutzen diesen als Treffpunkt mit Freunden. Man sitzt gemeinsam auf den Bänken oder Treppenstufen und unterhält sich. In zwei Fällen beobachtete ich gemischtgeschlechtliche Gruppen von drei bis fünf älteren Jugendlichen, die sich mit Bier ausgestattet in der hintersten Ecke des Schulhofs an den Mülltonnen, geschützt vor den Blicken von der Straße aus, verschanzten.

Insgesamt wird der Schulhof zu einem großen Teil im vorgesehenen Sinn genutzt. Besonders die großzügig bemessene asphaltierte Fläche erfreut sich unter Radfahrern etc. großer Beliebtheit. Die Verwendung von Fahrgeräten bildet auf diesem Platz den Schwerpunkt. Formen des Umlebens im Sinne Muchows sind jedoch ebenfalls erkennbar. Hier seien noch einmal exemplarisch das Umwandeln von Bänken und Tischtennisplatten zu Klettergerüsten und die Nutzung von Treppenstufen zur Erhöhung des Schwierigkeitsgrads beim Radfahren etc. genannt.

Eine Szene gibt einen Überblick über die vielfältigen Möglichkeiten, die Kindern und ihrer Kreativität auf diesem Platz offen stehen. Es handelt sich hierbei um einen Jungen und ein Mädchen, beide etwa vier bis fünf Jahre alt, die gemeinsam mit einem Mann und einer Frau auf den Schulhof gekommen sind. Die Begleitpersonen sitzen auf den Bänken, während die Kinder mit ihren Fahrrädern über den Platz fahren. Der Junge imitiert Motorgeräusche, während das Mädchen immer wieder um eine Gruppe Jugendlicher, die sich in der Mitte des Platzes wartend an einer der Sitzgruppen versammelt hat, herumfährt und dabei laut schreit. Sie ruft dem Jungen zu „Komm wir ärgern die, schrei wie ein Löwe“. Immer wieder fahren die beiden bewusst durch die Gruppe hindurch, das Mädchen voraus, der Junge hinterher. Nachdem die Gruppe gegen 16.00 die Sporthalle betritt, lässt der Junge sein Fahrrad liegen und wendet sich der Tischtennisplatte zu. Er klettert mühsam hinauf und setzt sich an die Kante. Dann ruft er nach dem Mädchen. Dieses folgt seinem Beispiel, klettert ebenfalls hinauf und beide stellen sich auf die Platte und springen auf und ab. Kurze Zeit später springen sie von der Platte hinunter und nutzen den nun fast leeren Platz für Fahrradrennen.

Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie Kinder in der Lage sind, mit den sie umgebenden Möglichkeiten zu spielen. Sie nutzen die Begebenheiten, über die sie verfügen können so, dass sich ihnen die meiste Freude daran bietet. Ist der Platz mit anderen Personen bevölkert, richten sie ihre Aufmerksamkeit auf diese, fordern von diesen Reaktionen heraus. Die Tischtennisplatte, für deren reguläre Nutzung sie noch zu klein sind, fungiert als Klettergerüst. Wohlbemerkt bevorzugen sie die Platte vor dem ebenfalls vorhandenen, zu diesem Zweck konzipierten Klettergerüst. Die Leere des Platzes wird schließlich für ausschweifende Rennen genutzt, die bei höheren Besucherzahlen auf dem Hof nicht durchführbar wären.



Abbildung 29: Der Bolzplatz



Abbildung 30: Bolzplatz-Schild

2.3.1.3 Der Bolzplatz

Der Bolzplatz befindet sich zwischen Ringstraße und Obere Rheinau, etwa an dem Punkt, an dem die Keltenstraße auf die Ringstraße trifft. Der Platz wird zur Ringstraße hin durch den Gehweg, an den anderen drei Seiten durch dichte Bäume und Büsche abgegrenzt. In der rechten hinteren Ecke (s. Abbildung 29) steht ein großer Walnussbaum. In Richtung Engerser Straße folgt auf den Bolzplatz eine große Wiese, auf der anderen Seite, in Richtung Rheinstraße, liegt, abgetrennt durch einen schmalen Fußweg, die ehemalige BMX-Bahn, eine noch vor

zehn Jahren mit kleinen Hügeln versehene Fahrstrecke für Fahrradfahrer etc., die heute vollständig zugewachsen ist. Der Bolzplatz selbst bietet nicht viel mehr als eine großflächige Wiese, ausgestattet mit zwei rostigen Fußballtorkonstruktionen ohne Netz. Unglücklicherweise stehen unmittelbar neben dem Bolzplatz drei große Glascontainer, die regelmäßig von Scherben umgeben sind, was in starkem Gegensatz zu dem ausdrücklichen Verbot von Glasscherben auf dem Schild am Bolzplatz steht. (s. Abbildung 30)

2.3.1.3.1 Der Bolzplatz in der Welt des Erwachsenen

Für Erwachsene hat der Bolzplatz nahezu keinerlei Bedeutung. Die meisten, die an ihm vorbeikommen, schenken ihm nicht die geringste Aufmerksamkeit. Sie gehen achtlos an ihm vorüber. Hundebesitzern dient er, entgegen dem deutlich sichtbaren Verbotsschild, gerne als Auslaufläche und Hundetoilette. Des Weiteren wurden vereinzelt Erwachsene beobachtet, die den Platz gezielt überquerten, um an dem großen Walnussbaum in der rechten hinteren Ecke des Platzes Nüsse zu sammeln.

2.3.1.3.2 Der Bolzplatz in der Welt des Kindes

Auf diesem speziell für Kinder konzipierten Platz tatsächlich Kinder zu beobachten stellt eine wahre Geduldprobe dar, da er meistens vollkommen unbenutzt bleibt. Längere Zeit dort zu verweilen und zu warten, bis Kinder vorbeikommen, stellte sich als zeitaufwendig und ineffektiv heraus. Stattdessen wurde der Platz immer wieder gezielt im Vorbeigehen in Augenschein genommen, bis schließlich dort spielende Kinder gesichtet wurden. Aus der Tabelle (s. S.) ist bereits erkennbar, dass es sich bei dem Bolzplatz bei den wenigen Kindern, die ihn wirklich nutzen, um eine reine Jungenangelegenheit zu handeln scheint. Von den elf dort beobachteten Kindern waren alle elf Jungen im Alter zwischen etwa sieben und zehn Jahren. Insgesamt wurden zwei Gruppen von einmal vier und einmal drei Jungen beobachtet, die dort dem diesem Platz innewohnenden Sinn gemäß Fußball spielten. Die Dreiergruppe wurde dabei unglücklicherweise gestört, als ein Mann und eine Frau ihren großen Hund einfach auf den Platz rennen und dem Ball der Jungen nachlaufen ließen.

Szenen des Spiels der Vierergruppe werden im Folgenden detailgetreu vorstellen:

Auf dem Platz spielen vier Jungen (ca. 10 Jahre) Fußball. Sie tragen alle Fußballkleidung, zwei von ihnen richtige Mannschaftstrikot mit passenden Stulpen. Sie haben sich in Zweierteams aufgeteilt. Immer wieder klatschen sich die Teammitglieder gegenseitig ab. Von der anderen Straßenseite nähert sich ein kleinerer Junge (ca. 6 Jahre) mit einem Ball unter dem Arm. Er sieht die Jungen auf dem Platz, bleibt zögernd stehen, dreht dann aber wieder um und geht zurück. Dabei wirft er den Ball immer wieder hoch, probiert Kopfbälle. Der Ball landet mehrmals auf einem parkenden Auto.

Bei den spielenden Jungen fällt derweil ein Tor, woraufhin die Jungen mit den Mannschaftstrikot diese untereinander tauschen. Das Spiel geht weiter. Wieder fällt ein Tor. Der Torschütze jubelt und läuft triumphierend über den Rasen.

Im weiteren Spielverlauf versuchen die Jungen immer wieder professionelle Tricks, komplizierte Schrittkombinationen. Ein Eckball wird geschossen. Man hat den Eindruck, ein professionelles Fußballspiel im Fernsehen zu verfolgen. Die Jungen imitieren ihre Idole.

Der trostlose, meist verlassene Platz avanciert in dem Spiel der Jungen zu einem unjubilanten Fußballstadion, in dem sie sich als Fußballhelden feiern. Das im Mittelpunkt stehende Kräftemessen wird hier kombiniert mit allem bisher im Rahmen von Spielübertragungen im Fernsehen, Berichten usw. über die Sportart Fußball Erfahrenem. Daraus ergibt sich für den Beobachter eine einzigartige Schau, ein Schauspiel, in dem die Jungen die Hauptrolle spielen. Sie hauchen dem Platz mit ihrem ausschweifenden, den gesamten Raum einnehmenden Spiel Leben ein.

Interessant ist auch die Szene, als der kleine Junge sich mit seinem Ball dem Platz nähert. Hier erinnere man sich an die Situation auf dem Kaufland-Vorplatz, als der kleine Junge den älteren Jungen ausweicht(s. S.108). Auch am Bolzplatz geht der Jüngere auf Distanz, sobald er bemerkt, dass sein eigentliches Ziel von Älteren bevölkert wird.

Außer den beiden Fußballgruppen wurde lediglich noch eine Dreier-Jungen-Gruppe im Alter von etwa acht Jahren entdeckt, die sich auf dem Platz aufhielt. Im Gegensatz zu den Fußballern haben diese Jungen keinen Ball dabei. Sie streifen in gebückter Haltung über die Wiese und durch die angrenzenden Büsche, augenscheinlich auf der Suche nach etwas. Nach einiger Zeit sind alle drei mit einem langen Stock ausgestattet, den sie in immer neuen Zweikämpfen als Waffe nutzen. Hin und wieder werden Optimierungsversuche an den Stöcken vorgenommen, Blätter werden abgerissen und die Stöcke gebogen. In kurzen Waffenstillständen unterhalten sich die Jungen eng zusammenstehend. Dabei wird mit den Stöcken wie mit einem Besen nebenbei über den Boden gekehrt oder wie auf einem Hexenbesen geritten. Die Stöcke werden nie losgelassen, immer wieder probiert man neue Techniken aus.

Insgesamt wird der Bolzplatz nur sehr selten durch Kinder genutzt. Diejenigen wenigen, die ihn dann aber doch aufsuchen, verstehen es, aus diesem minimal ausgestatteten Ort einen abenteuerlichen Schauplatz zu kreieren.

2.3.1.4 Der Kirchplatz

Der Bendorfer Kirchplatz liegt unterhalb der evangelischen und katholischen Kirche. Er ist von mehreren Seiten aus erreichbar. Von der Hauptstraße aus führen zwei kleine Gassen auf den Platz. Des Weiteren ist er von der



Abbildung 31: Der Kirchplatz (1)



Abbildung 32: Der Kirchplatz (2)

Bachstraße aus kommend und über die Entengasse zugänglich. Ein Großteil des Platzes wird als Parkplatz genutzt. Außerdem sind auf diesem Platz neben dem Pfarrbüro unter anderem mehrere Restaurants/ Cafés, ein kleines Bekleidungsgeschäft sowie zur Hauptstraße hin die Volkshochschule und die integrierte Musikschule und Bücherei ansässig. Zum eigentlichen Kirchenvorplatz, der etwas erhöht über dem Platz liegt, führen neben einer von der Hauptstraße abzweigenden ebenerdigen Gasse die asymmetrisch angelegte Haupttreppe, links davon eine weitere, flachstufige Treppe sowie eine abschüssiger Gehweg (s. Abbildung 31, ganz links). Dieser wird durch ein Metallgeländer von der nebenliegenden flachen Treppe abgetrennt. Diese wiederum wird nach oben hin durch drei halbhohe Metallpfeiler und nach rechts durch einen kleinen Mauervorsprung, der oben durch ein Geländer abgesichert ist, von der Haupttreppe abgegrenzt. In der Mitte der Haupttreppe, sowie rechts und links von ihr wurden ebenfalls Metallgeländer angebracht. Um die evangelische Kirche herum (s. Abbildung 31 und 32, runder Bau) sind drei Metallbänke angeordnet. Auf diesem Bereich, rund um den konkreten Kirchenvorplatz herum, lag der Fokus der Beobachtungen. Der restliche Platz wird zu sehr von an- und abfahrenden Autos eingenommen, so dass sich dort keine für Kinder ansprechende Umgebung ergibt. Außerdem liegen die dort angesiedelten Einzelhandel- und sonstigen Einrichtungen nicht im kindlichen Interessensbereich. Dieser Bereich des Platzes wird nur selten und wenn, dann nur als Durchgangsort genutzt.

2.3.1.4.1 Der Kirchplatz in der Welt des Erwachsenen

Im Mittelpunkt der Nutzung des Kirchplatzes durch Erwachsene, außerhalb des Kirchenbetriebes, stehen die dort ansässigen Einrichtungen. Hier wird sich in den Restaurants oder Cafés, die teilweise auch den Platz als Außenfläche nutzen, getroffen oder sonstigen Erledigungen nachgegangen. Auch die Volkshochschule stellt ein wesentliches Ziel auf diesem Platz dar. Vom Parkplatz des Platzes aus lassen sich ebenfalls bequem die Geschäfte und sonstigen Einrichtungen der umliegenden Bach- und Hauptstraße erreichen. Zu verzeichnen sind ebenfalls Erwachsene, die Kinder in die Musikschule oder zu Veranstaltungen in den beiden Kirchen begleiten.

Ansonsten werden die Treppen zu den Kirchen hinauf und der angrenzende Vorplatz in der Welt des Erwachsenen nahezu vollständig ausgeblendet, da sie weder zu bestimmten Besorgungszielen führen, noch als Abkürzungen dienen oder gemütliche Treffpunkte bieten. Zu diesem Zweck werden eindeutig die Restaurants und Cafés weiter unten auf dem Platz bevorzugt.

2.3.1.4.2 Der Kirchplatz in der Welt des Kindes

Für Kinder ist es gerade dieser obere Bereich des Platzes, der im Fokus des Interesses steht. Hier wurden zum einen mehrmals nachmittags sich versammelnde Gruppen beobachtet, die auf Einlass in eine der Kirchen warteten. Es handelt sich hauptsächlich um Mädchen und Jungen im Alter von etwa sechs bis zwölf Jahren in Begleitung Erwachsener. Während die Erwachsenen sich meist auf der Haupttreppe oder unmittelbar vor einem der Eingänge zusammenfinden, sich in Grüppchen unterhalten, nehmen die Kinder in der Wartezeit den gesamten Vorplatz für sich ein. Hier wird über die die vollständige Fläche Nachlaufen gespielt, an den Geländern geturnt oder gerutscht, an den Mauern geklettert und auf den Treppenstufen gehüpft. Einmal nutzten auch drei Mädchen im Alter von etwa acht, neun Jahren den Kircheneingang für Echo-Spiele. In der kurzen Wartezeit erleben die Kinder diesen Bereich des Platzes auf sinnlich-leibliche Art, sie spielen mit den dort vorfindlichen Materialien, die gar nicht für die kindliche Nutzung konzipiert wurden und machen sich auf diese Weise mit dem Platz vertraut.

Jüngere Kinder wurden im Zeitraum der Beobachtungen nicht verzeichnet. Diese tauchen wenn, dann eher im unteren Bereich des Platzes an der Hand ihrer Begleitpersonen auf. Da diese im oberen Platzbereich nur sehr

selten Aktivitäten nachgehen, bleibt er von den jüngeren Kindern zwischen etwa zwei und fünf Jahren praktisch unberührt.

Im Gegensatz dazu konnten mehrmals Kinder beider Geschlechter im Alter von ca. zehn bis vierzehn Jahren beobachtet werden, die den Platz als Aufenthaltsort nutzten, auf den Treppenstufen, in den Kircheneingängen oder auf den an der Kirche angebrachten Bänken zusammensaßen und sich unterhielten. Im Gegensatz zum Kaufland-Vorplatz, auf dem sich vermehrt gerade ältere Jugendliche aufhalten, sind diese auf dem Kirchplatz fast gar nicht vertreten. Das könnte z.B. damit zusammenhängen, dass hier unter anderem keine Versorgungsmöglichkeiten wie am Kaufland bestehen. Auch ist hier die Wahrscheinlichkeit zufällig Bekannte zu treffen wesentlich kleiner. Für die Jüngeren, etwa Zehn- bis Vierzehnjährigen, bedeutet das, dass sie den Platz für sich haben und ihn so gut wie nie an Ältere abtreten müssen. Außerdem liegt der Platz weitestgehend außerhalb des erwachsenen Interessensbereichs, sodass sie hier auch nur selten durch Erwachsene gestört werden und sich von diesen zurückziehen können. Eine typische Situation schildert die folgende Szene.

Vier Jugendliche, zwei Jungen und zwei Mädchen, alle ca. dreizehn, vierzehn Jahre alt, überqueren den Platz, gehen die Stufen der Haupttreppe hinauf und setzen sich, die Mädchen in der Mitte, auf eine der Bänke vor der evangelischen Kirche. Sie reden lautstark. Ein Junge und ein Mädchen rauchen. Einer der Jungen reißt dem neben ihm sitzenden Mädchen das Handy aus der Hand. Daraufhin setzt sich das Mädchen dem Jungen auf den Schoß, steht immer wieder auf und lässt sich auf ihn fallen. Schließlich setzt sie sich wieder auf ihren Platz, nachdem sie ihr Handy zurückerhalten hat.

Dann steht einer der Jungen auf, setzt sich einem Mädchen auf den Schoß. Schließlich legt er sich über die drei anderen drüber. Alle lachen. Der zweite Junge springt plötzlich auf. Der andere Junge fällt dabei fast von der Bank. Die Mädchen halten ihn fest. Er steht auf und setzt sich mit Schwung auf den anderen Jungen. Anschließend setzen sich beide Jungen auf eins der Mädchen. Einer der Jungen wirft die Mütze von einem Mädchen weg. Der andere geht sie holen. Das Mädchen rennt hinterher, will sie ihm abnehmen. Sie „kämpfen“ darum. Der Junge nimmt ihr wieder etwas anderes weg, läuft damit den Weg runter. Sie rennt hinterher. Nach kurzem Gerangel setzen sich beide wieder zurück auf die Bank.

Der außerhalb erwachsener Kontrolle liegende Platz bietet hier unter anderem also die Möglichkeit, sich spielerisch mit dem anderen Geschlecht auseinanderzusetzen. Auch dazu wird mitunter der gesamte Platz eingenommen.

Zusammenfassend wird der Platz zum einen von Kindern genutzt, die hier auf den Beginn einer Gruppenstunde oder ähnlichem warten und die Zeit spielerisch überbrücken. Zum anderen bietet er einen Rückzugsort für Kinder mittleren Alters (etwa zehn bis vierzehn), die sich hier der Kontrolle Erwachsener entziehen können und nicht mit älteren Jugendlichen um den Platz konkurrieren müssen.



Abbildung 33: Der Spielplatz auf dem Yzeurer Platz

2.3.1.5 Spielplatz/ Yzeurer Platz

Ursprünglich galt das Interesse auf dem Yzeurer Platz nur dem Spielplatz an der Ecke Hinter Lenchens Haus – An der Seilerbahn. Er wird an allen Seiten über einen halbhohe, rotbraunen Metallzaun, größtenteils durch rankende Büsche verdeckt, von der Straße und den umliegenden Häusern abgegrenzt. Der Eingang befindet sich genau an der Ecke, an der die beiden Straßen zusammentreffen. Ein gepflasterter Weg führt nach links zu einem Kletterhaus mit integrierter Rutsche und Schaukel und nach rechts zu einem Sandkasten mit einem kleinen Holztisch in der Mitte. Rechts und links des Weges wurde der natürliche Boden belassen. Kleine Rasenflächen wechseln sich ab mit blankem Erdboden. Am Zaun an der Straße An der Seilerbahn entlang stehen in regelmäßigem Abstand vier große Bäume, noch einer befindet sich unmittelbar hinter dem Sandkasten. Auf der rechten und linken Seite des Eingangs sowie hinter dem Kletterhaus wurden mehrere Metallbänke errichtet. Zwischen den vier großen Bäumen steht ein einzelnes Federwipptier.

Nach den ersten Beobachtungen wurde allerdings festgestellt, dass sich ein Großteil kindlicher Aktivitäten auf dem Yzeurer Platz nicht auf den Spielplatz bezieht, sondern in anderen Bereichen des Platzes stattfindet.



Abbildung 34: Der Yzeurer Platz; Blick von der Ecke Rheinstraße - Alemannenweg



Abbildung 35: Yzeurer Platz; Blick von der Ecke Rheinstraße – Untere Vallendarer Straße

Abbildung 34 zeigt einen Gesamtüberblick über den Platz. Dieser bildet ein Viereck zwischen den Straßen An der Seilerbahn, Untere Vallendarer Straße, Rheinstraße und der Stadthalle. Ein Großteil der Fläche des Platzes wird für zwei große Parkplätze genutzt, die in regelmäßigen Abständen von Bäumen unterbrochen werden. Der eben beschriebene Spielplatz befindet sich in Abbildung 34 hinten links. Er wird durch die Straße An der Seilerbahn von der angrenzenden Stadthalle getrennt. Hinter den Parkplätzen, an der Unteren Vallendarer Straße befinden sich zwei rotbraune Metallsitzgruppen um je einen Baum herum angeordnet (s. Abbildung 35) Unmittelbar vor der ersten Sitzgruppe stehen die „Waschfrauen“, eine Brunnenskulptur eines Bendorfer Künstlers. Hier beginnt auch ein kleiner Bachlauf, der einige Meter weiter an mehreren Entenskulpturen vorbei fließt. Der Platz ist ansonsten hauptsächlich von Wohnhäusern umgeben und verfügt über keinerlei Geschäfte usw. Die gesamte Fläche ist eine verkehrsberuhigte Zone, in der eine Höchstgeschwindigkeit von sieben km/h erlaubt ist.

2.3.1.5.1 Der Spielplatz / Yzeurer Platz in der Welt des Erwachsenen

Der Spielplatz erhält, wie zu erwarten war, kaum Aufmerksamkeit durch Erwachsene. Hier sind lediglich diejenigen zu nennen, die den Spielplatz gemeinsam mit ihren Kindern aufsuchen. Häufig dient er dann auch als Treffpunkt mehrerer Eltern, deren Kinder gemeinsam spielen, während sich die Erwachsenen unterhalten. Einige wenige nehmen auch aktiv an den Spielen der Kinder teil und nutzen dabei die vorgesehenen Spielgeräte und den Sandkasten.

Dem gegenüber ist der Yzeurer Platz an sich zumeist sehr gut besucht. Besonders das Parkangebot wird gern genutzt. Von hier aus lässt sich z.B. das naheliegende Krankenhaus problemlos erreichen. Häufiger werden auch Erwachsene zu Fuß oder auf Fahrrädern, mit oder ohne Kinder, entdeckt, die den Platz überqueren, um zu einem bestimmten Ziel zu gelangen und/oder den stärker befahrenen Straßen auszuweichen.

Eine weitere, sehr kleine Gruppe, nutzt die vorhandenen Sitzmöglichkeiten, um in der Sonne zu sitzen und das Treiben zu beobachten oder um Zeitung zu lesen.

Die Schwerpunkte der Nutzung des Platzes durch Erwachsene liegen also einerseits in der Nutzung der Parkfläche und andererseits in der Überquerung des Platzes als Durchgangsstation auf dem Weg zu anderen Zielen.

2.3.1.5.2 Der Spielplatz/ Yzeurer Platz in der Welt des Kindes

Da das ursprüngliche Beobachtungsinteresse sich auf den Spielplatz bezog, wird auch mit diesem in der nachfolgenden Analyse begonnen. Hier ergaben sich ähnliche Schwierigkeiten, wie sie für den Bolzplatz beschrieben wurden. Verhältnismäßig selten sind spielende Kinder auf dem Spielplatz anzutreffen. Meistens steht er völlig leer. Einige Male ergab sich jedoch die Gelegenheit, mehrere Kinder, im Alter zwischen zwei und sieben Jahren, dort zu beobachten. Stets war mindestens eine erwachsene Begleitperson, meist zwei bis drei, anwesend. Wider Erwarten stehen die Klettergeräte, die Schaukel, Rutsche, der Sandkasten und das Federwipptier nicht im Fokus der kindlichen Nutzung des Platzes. Wesentlich mehr Aufmerksamkeit erregen z.B. die dem Herbst gemäßen zahlreichen bunten Blätterhaufen. Jüngere wie ältere Kinder beschäftigen sich mit Vorliebe in allen nur erdenklichen Techniken mit diesen Blättern. Beobachtet wurden Kinder, die Blätterhaufen in die Luft warfen und sich in den „Regen“ stellten, es entstanden Mauern aus Blättern, sie wurden „gekocht“, zerrupft und als Haarschmuck verwendet.

Der Sandkasten wird weniger zum Buddeln und Burgenbauen und vielmehr als Sprunggrube genutzt, in die mit Anlauf hineingesprungen wird. Der kleine Tisch in der Mitte lädt einige Kinder zum Klettern ein.

Wenden sich die Kinder den Klettergeräten zu, so meistens in einer sehr kreativen Art und Weise. Die Rutsche wird beispielsweise häufig nicht zum Rutschen benutzt, sondern man versucht, sie in die entgegengesetzte Richtung zu erklimmen. Auch der scheppernde Ton, der erklingt, wenn man mit einem Stock auf die Rutsche

schlägt, oder mit den Füßen auf dem Blech trommelt, zieht Kinder magisch an. Geschaukelt wird gerne im Stehen, zumindest bei den Kindern, die die normale Schaukelbewegung bereits beherrschen und sich dabei zunehmend langweilen. Auch das wilde Sich-im-Kreis-Drehen auf der Schaukel erfreut sich großer Beliebtheit. Besonders das hölzerne Kletterhaus eignet sich auch zur Einbindung in Rollenspiele. An einer Szene kann man den kreativen Umgang mit den vorhandenen Materialien besonders gut nachvollziehen:

Auf dem Spielplatz befinden sich vier Kinder und zwei Frauen. Es sind zwei Mädchen und zwei Jungen (alle ca. 5-7). Ein Mädchen steht auf der Schaukel, ein Junge schubst sie an. Der Junge klettert anschließend auf das Klettergerüst. Er setzt sich oben auf die Rutsche. Der zweite Junge hockt sich an das Ende der Rutsche. Das zweite Mädchen kommt unten ans Ende hinzu und gemeinsam versuchen die beiden, eine Schaufel von unten die Rutsche hoch zu „schubsen“. Der Junge oben auf der Rutsche versucht die Schaufel zu fangen. Alle Versuche scheitern und der Junge klettert nun von unten die Rutsche hoch. Dem Stimmengewirr zufolge scheinen die Vier eine Geschichte nachzuspielen. Man hört Satzketten wie „ich bin der...“, „Feuer, Feuer“. Anscheinend stellt das Klettergerüst ein brennendes Haus dar, ein Junge und ein Mädchen sitzen im „brennenden Haus“ und müssen von der Feuerwehr, also dem anderen Jungen und dem Mädchen, gerettet werden. Immer wieder klettern sie das Gerüst hoch und runter. Die zwei Mädchen fangen auf dem Boden an zu tanzen und ein Lied zu singen „Das ist der Feuerwehrtanz, der Feuerwehrtanz...“ „Das ist die Feuerwehr“ Die Jungen klettern in der Zeit immer wieder das Gerüst und die Rutsche hoch und runter. Von den Mädchen hört man „Wo brennt es denn?“ und lautes Kreischen.

Der kindlichen Kreativität scheinen keine Grenzen gesetzt zu sein. Die unterschiedlichen Techniken im Umgang mit den vorhandenen Gerätschaften werden hier kombiniert mit abstrakten Informationen, die die Kinder schätzungsweise vor kurzem z.B. in der Schule erhalten haben, hier über die Feuerwehr. Die Informationen werden ins Spiel eingebaut und so verarbeitet. Die Feuerwehr, als Teil der Welt der Erwachsenen, wird ihnen so vertrauter.

Zuletzt wurden auch einige Kinder beobachtet, die mit ihren mitgebrachten Fahrgeräten (Fahrrädern, Rollern, Bobbycar etc.) im Slalom um die Spielgeräte herumkurvten und dabei Motorengeräusche von sich gaben.

Während der Spielplatzbeobachtungen fiel wiederholt auf, wie stark der Yzeurer Platz unabhängig von dem Spielplatz in den meisten Fällen als Durchgangsstation frequentiert wird. Besonders die zahlreichen Fahrradfahrer und Fußgänger, meist im Alter zwischen acht und fünfzehn Jahren, ohne erwachsene Begleitung stechen hervor. Hierbei bleibt spekulativ, ob der Weg gezielt von den Kindern und Jugendlichen gewählt wird, weil er am kürzesten ist, weil sie hier durch den beruhigten Verkehr mehr Raum für Kunststücke haben und zum Teil die gesamte Straßenfläche einnehmen können, oder weil er von den Eltern vorgeschrieben wurde, da er abseits der stärker befahrenen Straßen liegt und so ein geringeres Sicherheitsrisiko birgt. Im Rahmen dieses Durchgangsverkehrs kommt es gelegentlich zu kleinen Rennen zwischen zwei Radfahrern oder es wird Slalom um parkende Autos herum gefahren.

Kinder und Jugendliche, die gezielt den Platz aufsuchen und ihn als Aufenthaltsort nutzen, bevorzugen den offenen, von Autos freien Bereich rund um die Bänke und Waschfrauen. Die folgende Szene stellt ein gutes Beispiel für eine kreative Raumeignung unter Nutzung der vorhandenen Begebenheiten dar:

Zwei Jungen (ca. 10 Jahre alt) kommen aus Richtung Kirchplatz. Einer fährt auf einem Fahrrad, der zweite auf einem großen Kettcar. Sie fahren immer wieder um die „Waschfrauen“ herum. Der eine steigt von seinem Fahrrad ab und versucht an einem Laternenmast hochzuklettern. Nachdem dieser Versuch gescheitert ist, wendet er sich ab und geht gebückt, als würde er etwas suchen. Hüpfend kommt er zurück. Er hebt sein Fahrrad hoch und dreht sich mit dem Fahrrad auf dem Arm um sich selbst. Schließlich steigt er wieder auf, fährt ein Stück, dabei durchquert er immer wieder den Bach. Der Junge auf dem Kettcar übt sich derweil im Rückwärtsfahren. Anschließend beginnt ein Rennen quer über den ganzen Platz.

Die Sitzgruppen werden ebenfalls gerne von Mitgliedern der mittleren Altersgruppe von etwa acht bis vierzehn Jahren genutzt. Hier trifft man sich mit seinen Freunden, hört gemeinsam lautstark Musik, singt mit und beobachtet die vorbeigehenden Leute. Bevorzugt wird als Sitzgelegenheit die Lehne der Bank, nicht die eigentliche Sitzfläche. Ein Junge wurde sogar dabei beobachtet, wie er die Bank zur Bühne für seine parodierte Gesangsdarbietung umfunktionierte.

Jüngere Kinder, im Alter zwischen etwa zwei und sechs Jahren halten sich in diesem Bereich des Platzes eher selten und wenn, dann nur in Begleitung Erwachsener auf. In dieser Altersgruppe sind die kleinen Entenskulpturen zum Reiten sehr beliebt.

Nahezu gar nicht trifft man auf dem Yzeurer Platz ältere Jugendliche an. Wenn überhaupt, dann nutzen sie, wie viele Erwachsenen, den Platz lediglich als Durchgangsstation.

Der Yzeurer Platz erscheint, den Ausführungen entsprechend, hauptsächlich eine Domäne der mittleren Altersgruppen zu sein, die ihn relativ gefahrlos großflächig per Fahrgerät oder zu Fuß überqueren können oder die ihn gezielt als Spielfläche und Treffpunkt aufsuchen. Besonders im Mittelpunkt steht dabei der Bereich um die Sitzgruppen. Für die wenigen jüngeren Kinder hat der Spielplatz größere Bedeutung.



Abbildung 36: Die Wikingerstraße

2.3.1.6 Die Wikingerstraße

Die Wikingerstraße ist eine Spielstraße zwischen Staufenstraße und Allemannenweg, in unmittelbarer Nähe der Bendorfer Medardus-Grundschule. Es handelt sich bei dieser Straße, abgesehen von einer Praxis für Physiotherapie und einer Allgemeinarztpraxis, um eine reine Wohnstraße. Bis auf in regelmäßigen Abständen stehende Bäume, Straßenlaternen und Stromkästen verfügt die Straße über keinerlei Mobiliar.

2.3.1.6.1 Die Wikingerstraße in der Welt des Erwachsenen

Für Erwachsene, die weder Anwohner noch Besucher der Anwohner oder Patienten der beiden Praxen sind, bietet die Straße kein ansteuerbares Ziel. Auch als Abkürzung wird sie aufgrund des Spielstraßenstatus mit dem Auto selten genutzt. Fußgänger durchqueren die Straße etwas häufiger. Auffällig ist, dass jeden Tag, zumindest in der Schulzeit, um kurz vor acht und um kurz nach zwölf, dreizehn und sechzehn Uhr sowohl der Auto- als auch der Fußgängerverkehr in der Straße deutlich zunimmt. Dies sind die Zeiten, zu denen Eltern ihre Kinder zur Grundschule bringen oder von der Schule abholen.

2.3.1.6.2 Die Wikingerstraße in der Welt des Kindes

Die Wikingerstraße ist ein eindeutiges Indiz für die These, dass der Weg zu einem bestimmten Ziel oft bedeutungsvoller ist als das Ziel selbst. (s. S.) Diese Straße stellt für viele Schüler der Medardus-

Grundschule (zwischen etwa sechs und zehn Jahren) einen Bestandteil des täglichen Schulwegs dar. Aufgrund ihres Spielstraßenstatus wird sie gerne, aus Sicht der Erwachsenen als risikoarme Variante und aus Sicht der Kinder als großflächig nutzbare Spielfläche, gegenüber den stärker befahrenen umliegenden Straßen bevorzugt. In der Schulzeit durchqueren wochentags zwischen halb acht und kurz vor acht, um kurz nach zwölf, dreizehn und sechzehn Uhr zahlreiche Kinder die Straße. Einige allein, einige in Gruppen von mehreren Kindern, andere in Begleitung von Erwachsenen und Geschwistern. Je nachdem, in welcher Konstellation sie unterwegs sind, ergeben sich deutliche Unterschiede.

Begonnen wird mit den Kindern, die sich in Begleitung Erwachsener befinden. Hierbei lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Zum einen kommt es häufig vor, dass die Kinder, besonders die jüngeren, an der Hand der Erwachsenen die Straße entlanglaufen. Es werden selten Pausen eingelegt, die Straße wird zügig durchquert, ohne dabei längere Zeit die Aufmerksamkeit auf die Begebenheiten der Umwelt zu richten. Die andere Gruppe bilden Kinder, die kurzzeitig mit ihrer Begleitperson Schritt halten, deren Aufmerksamkeit jedoch immer wieder abgelenkt wird und sie deshalb ihr Tempo verlangsamten lässt. Sie bleiben stehen, beobachten fliegende Blätter, eine kleine schwarze Katze, die sich regelmäßig in den Vorgärten aufhält, ein vorbeifahrendes Auto, einen kleinen, bellenden Hund, der immer wieder in einem der Fenster auftaucht oder auch andere Schülergruppen, die sich lautstark bemerkbar machen. Die Begleitpersonen setzen ihren Weg entweder unbeirrt fort und müssen nach einiger Zeit im Laufschrift eingeholt werden, oder aber sie bleiben ebenfalls wartend stehen und mahnen drängelnd zum Aufbruch. Nur selten gehen sie auf die Aufmerksamkeit erregenden Begebenheiten ein.

Hiervon unterscheiden sich Kinder, die ihren Schulweg zu zweit oder in größeren Gruppen ohne erwachsene Begleitung bewältigen. Besonders der Heimweg, der nicht unter dem Diktat des pünktlichen Schulbeginns steht, kann sich hierbei deutlich in die Länge ziehen. Beobachtet wurden Gruppen, die sich Meter für Meter die Straße entlangarbeiteten, dabei die ganze Straße inklusive Fahrbahn für sich einnahmen. Immer wieder bleibt die Gruppe stehen, man unterhält sich oder nutzt die Zeit für teils handgreifliche Auseinandersetzungen. Zu diesen werden auch die oft wie Koffer hinter sich hergezogenen Schulranzen genutzt. Eine Ablenkung stellt auch häufig Schnee dar. Schneebälle werden geformt, als Geschosse gegen andere benutzt oder mit Schwung auf den Boden geschleudert, sodass der Schnee zu allen Seiten hochspritzt.

In der folgenden Szene erkennt man zum einen den Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Begleitung durch Erwachsene, zum anderen die Vielzahl an Ablenkungen, die eine Unterbrechung des Schulwegs verursachen können:

Zwei Jungen, etwa acht, neun Jahre alt, gehen die Wikingerstraße entlang. Immer wieder schauen sie sich um, bleiben stehen, zeigen in eine Richtung. Dort im Baum eines Vorgartens sitzt eine kleine schwarze Katze und jagt Vögel. Die Jungen versuchen ihre Aufmerksamkeit zu erregen, locken sie. Einer der Jungen packt sein angebissenes Pausenbrot aus und legt es sichtbar auf den Boden. Sie gehen weiter. Warten wieder ab und schauen sich um. Als die Katze nicht wie gewünscht reagiert, gehen sie weiter die Straße entlang.

Eine Frau kommt mit drei Jungen unterschiedlichen Alters (ca. drei bis neun) die Straße entlang. Auch diese Gruppe bleibt vor der Katze stehen, beobachtet sie. Die Frau hebt das Brot auf dem Boden auf, legt es auf den nebenstehenden Stromkasten. Sie drängt die Jungen zum Weitergehen.

Es folgt eine Frau mit einem kleinen Kind im Kinderwagen und einem etwa 9-jährigen Mädchen. Auch dessen Aufmerksamkeit fällt sofort auf die Katze. Das Mädchen bleibt kurz stehen, während die Frau mit dem Kinderwagen weitergeht. Der Blick des Mädchens fällt auf das Brot auf dem Stromkasten. Sie zeigt darauf, ruft ihre Mutter zurück. Diese geht einfach weiter. Das Mädchen folgt ihr laufend.

Wieder kommen zwei Jungen die Straße entlang (etwa sieben bis neun Jahre). Ein kleinerer, schwächerer zieht seinen Schulrucksack hinter sich her. Der größere, schwerere folgt ihm. Immer wieder bleiben sie stehen, reden, gestikulieren wild mit den Armen. Der größere bückt sich und hebt eine Hand voll Schnee auf. Mit Schwung schleudert er den Schnee auf den Boden. Der kleinere springt in die Schneereste hinein. Beide machen mit den Armen weitere Wurfbewegungen. Dann fällt auch ihnen die Katze auf. Der kleinere ergreift sofort die Initiative. Er bückt sich und streckt langsam den Arm nach der Katze aus. Der größere macht es ihm vorsichtig nach. Als die Katze sich nicht weiter nähert, geht der kleinere Junge einige Schritte auf sie zu, bückt sich wieder und hält ihr erwartungsvoll die Hand entgegen. Sie kommt zu ihm und lässt sich streicheln. Auch der größere streichelt ihr nach kurzem Zögern über den Rücken. Die Katze entfernt sich wieder. Die Aufmerksamkeit der Jungen richtet sich auf ein herannahendes Auto.

Die Kinder, die nicht in erwachsener Begleitung sind, verweilen wesentlich länger bei interessanten Begebenheiten. Verzeichnet werden hier teilweise Durchquerungsdauern von bis zu einer Viertelstunde für eine knapp dreihundert Meter lange Straße.

Als letztes sind Kinder zu nennen, die allein unterwegs sind. Diese durchqueren die Straßen zwar schneller als die Gruppen, allerdings oft auf eine ganz besondere Art. Beobachtet werden Kinder, die die ganze Straße hindurch den Blick angestrengt auf den Boden heften, als suchten sie etwas. Ein Mädchen lässt auf einige Schritte wiederholt eine Pirouette folgen und singt dabei. Ein anderes sucht an einem Regentag die Straße gezielt nach Pfützen ab und springt mit Anlauf in jede einzelne hinein. Vermehrt entdeckt man auch Kinder, die auf Linien im Boden balancieren.

Auch hier fällt auf, dass viele der Kinder die vollständige Straße einnehmen. Sie bleiben nicht auf einer Seite, sondern wechseln immer wieder von rechts nach links oder gehen mitten auf der Fahrbahn. Die Straße, die im Grunde keinerlei Inhalt bietet, wird auf kreativste Weise erlebt und unterhaltsam gemacht.

Außerhalb dieser ganz bestimmten Schulwegzeiten sieht man selten Kinder in der Straße. Bisweilen entdeckt man einige Kinder in Sportkleidung, die nachmittags auf dem Weg zu einem Sportkurs in der Grundschulturnhalle sind. Vom Verhalten unterscheiden sie sich aber nicht wesentlich von den Schulkindern. Als gezielter Spielort, der allein zu diesem Zweck aufgesucht wird, wird sie nur in den seltensten Fällen genutzt und dann eigentlich nur, um sich ungestört mit Fahrgeräten jeglicher Art bewegen zu können.

Im Hinblick auf das Alter dominieren hier ganz klar die Grundschul Kinder. Die jüngeren Altersgruppen sind höchstens einmal in Begleitung Erwachsener vertreten, wenn die älteren Geschwister zur Schule gebracht oder abgeholt werden. Ältere Jugendliche nutzen die Straße so gut wie nie.

2.3.1.7 Zusammenfassung

Wie schon eingangs erwähnt, fällt im Rahmen dieser Beobachtungen eindeutig auf, dass Kinder heute, im Vergleich zu der Situation, die Martha Muchow in der Lebensraumstudie beschreibt, sehr viel seltener den öffentlichen Straßenraum als konkreten Aufenthaltsraum für ihre Freizeitaktivitäten wählen und sich hier in der Mehrzahl der Fälle nur noch auf der „Durchreise“ befinden. Welche Gründe hinter dieser Entwicklung stecken, lässt sich anhand der Beobachtungen nicht erschließen. Dem aktuellen Stand der Forschung nach zu schließen, spielen mehrere Gründe eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Hier ist die veränderte Freizeitkultur in Form von stark organisierten und verregelten Freizeitangeboten ebenso zu nennen wie z.B. der gefährliche Straßenverkehr, der Eltern zur Vermeidung des Spielens ihrer Kinder im öffentlichen Straßenraum veranlasst.

Diese Bestätigung stellt jedoch nur ein Nebenprodukt dieser Studie dar. Im Fokus des Interesses steht vielmehr die Frage danach, ob die wenige Zeit, die Kinder tatsächlich im öffentlichen Straßenraum verbringen, noch auf ähnliche Weise genutzt wird, wie zur Zeit der Lebensraumstudie. Lassen sich vergleichbare Phänomene der erlebten und auch umgelebten Welt noch in den kurzen Wartezeiten vor einem Sportkurs, auf dem Weg zum Einkaufen oder auf dem Schulweg erkennen oder hinterlässt der Wandel der Freizeit bereits Spuren in der Art der kindlichen Weltaneignung und –verarbeitung? Auf diese Fragen bezogen, zeigen die Beobachtungen eindeutig, dass sich der kindliche Umgang mit der Welt nicht so leicht verändern lässt. Selbst in der kurzen Zeit, die Kindern nur noch für unkontrolliertes, freies Spiel im öffentlichen Straßenraum zur Verfügung steht, verstehen sie es, die für sie interessanten Bereiche zu erobern, sie zu erkunden und in ihrem Sinne zu benutzen. Immer wieder fiel die im Vergleich mit Erwachsenen viel stärkere Erdverbundenheit der Kinder auf, die häufig gebückt den Weg analysieren, immer auf der Suche nach Spannendem, Unbekanntem. Auch der insgesamt viel intensivere leibliche Umgang mit der Umwelt ist eindeutig erkennbar. Kinder reagieren sensibler auf Geräusche und Bewegungen, sie möchten lieber alles berühren, mit den Fingern erfühlen, als nur aus der Distanz zu betrachten und sie verteilen ihre Aufmerksamkeit wesentlich großzügiger auf ihre Umgebung als Erwachsene. Ihrer Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.

2.3.2 Kinderportraits

Mit den folgenden Kinderportraits soll ein umfassender und persönlicher Einblick in die Lebenssituation dreier Kinder, besonders im Hinblick auf ihre Freizeit, gegeben werden, um diese im Anschluss mit der theoretischen Basis dieser Arbeit und den Erkenntnissen aus den Beobachtungen in Zusammenhang setzen zu können. Zur Wahrung der Anonymität werden frei erfundene Namen verwendet. Bei Hannah und Sophie werden zusätzlich zu den Erkenntnissen aus den Interviews wichtige Informationen ergänzt, die zum einen aufgrund der Tatsache, dass die Autorin beiden Kindern seit Jahren bekannt ist, nicht explizit erwähnt, sondern selbstverständlich vorausgesetzt wurden und die zum anderen der Autorin bekannt sind, aber im Interview nicht extra erwähnt wurden und daher deutlich zeigen, welche Dinge so wichtig sind, dass sie im Interview erinnert werden und welche demgegenüber bedeutungslos erscheinen. Die Transkripte der Interviews können im digitalen Anhang eingesehen werden.

2.3.2.1 Hannah

Hannah ist zum Zeitpunkt des Interviews zwölf Jahre alt. Sie lebt gemeinsam mit ihren Eltern, drei Hunden und ihren Kuschtieren, wie sie leise anmerkt, in einem großen Haus im Stadtteil Bendorf. Ihre Eltern, Akademiker, sind beide berufstätig. Der Vater ist häufig beruflich sehr eingespannt und unter der Woche oft mehrtägig unterwegs. Die Mutter arbeitet meist von ihrem Büro zuhause aus, lediglich einen Tag pro Woche verbringt sie regelmäßig an ihrer Arbeitsstelle.

Auf die Frage, ob sie über ein eigenes Kinderzimmer verfüge, antwortet sie mit einem Nicken und drei ausgestreckten Fingern. Alle drei Zimmer sind nicht mit einem Fernseher ausgestattet. Ihre Playstation und einen DVD-Player kann sie an den Fernsehgeräten im Schlafzimmer ihrer Eltern und im Wohnzimmer benutzen. Des Weiteren verfügt sie über einen einfachen Kassettenrecorder. Viel wichtiger sind ihr jedoch ihr iPod, ihr Laptop und ihr Handy. Über diese Geräte darf sie nämlich zeitlich unbegrenzt frei verfügen. Außerdem dienen sie vordergründig der Kommunikation mit ihren Freunden. Nachträglich fallen ihr auch noch zwei Nintendos und ein MP3-Player ein.

Ihren täglichen Fernsehkonsum schätzt sie auf ca. eine dreiviertel Stunde ein, wobei sie in den Ferien und wenn ihre Eltern nicht zuhause sind diesbezüglich mehr Freiheiten hat. Ihren Angaben zufolge ist ihr von ihren Eltern aus höchstens eine Stunde Fernsehen am Tag in der Schulzeit gestattet.

Hannah besucht ein katholisches Mädchengymnasium in einer etwa fünf Kilometer entfernten Nachbarstadt. Der Unterricht endet gewöhnlich um ein Uhr, danach besucht sie das Angebot der Ganztagschule bis sechzehn Uhr. Morgens wird sie von einer Lehrerin mit zur Schule genommen, zurück fährt sie immer mit dem Bus. Die Zeit, die sie zum Erledigen ihrer Hausaufgaben benötigt, schätzt Hannah auf etwa eine halbe Stunde ein. Einen ganz normalen Schultag beschreibt sie folgendermaßen: „Aufstehen, fertig machen, frühstücken, ähm, Schule gehen, langweilen, Mittagessen oder auch nicht, dann GTS, AG's, dann entweder Geige, Klavier, Abendes..., also Fernsehgucken, Abendessen und dann lesen und dann schlafen.“

Auf die Frage nach dem Ablauf eines normalen Ferientages zuhause, nicht auf Reisen, gibt sie nur eine Antwort: „Freunde treffen“ und zwar den ganzen Tag lang, in den Sommerferien im Sayner Schwimmbad, in den Winterferien in der Eishalle in Neuwied.

Zu ihren Hobbies zählen Klavierspielen, Geigespielen, Freunde treffen, Schwimmbad mit Freunden, Eishalle, „auf den Hintern fallen“, „Quatschgucken“ im Fernsehen und Hunde streicheln. Aktuell ist sie Mitglied im Musikverein in Bendorf, früher auch in einem Schwimmverein in Koblenz und in einem Turnverein in Bendorf. Hier besuchte sie die Leichtathletik- und die Ballettgruppe. Auf wiederholtes Nachfragen nach weiteren Freizeitaktivitäten, betont sie erneut das Freunde-Treffen.

Zu den Aktivitäten, die weiter entfernt sind, wird Hannah von ihrer Mutter gefahren, die näher gelegenen, wie die Musikschule auf dem Kirchplatz, erreicht sie allein zu Fuß.

Mit ihren Freunden trifft sie sich entweder zuhause, oder im Sommer in der Eisdiele und im Schwimmbad, im Winter in der Eishalle. Sie gibt an, dass sie sich in der Schulzeit etwa viermal pro Woche mit ihren Freunden trifft, in der Ferienzeit sechsmal. Verabredungen werden gezielt über Telefon, Handy oder das Internetprogramm Skype ausgemacht. Einfach mal rausgehen und schauen, wer alles da ist, kommt für sie nicht infrage. „Hier laufen asoziale Leute rum. [...] Und im Schwimmbad dann ist dann nur der Jonas da und dann werd ich dauernd getunkt und dann ist kein Mensch da.“

Die Frage, ob denn bei den Treffen mit ihren Freunden häufig Erwachsene in der Nähe seien, verneint sie beinahe entrüstet. Im Schwimmbad ist ihr diese Situation nahezu unvorstellbar und auch zuhause wird die gleichzeitige Anwesenheit Erwachsener mit Vorliebe gemieden. Zögernd fragt sie: „Das hören aber meine Eltern nachher nicht oder?“

Auf die Aufgabe, ihre persönliche Landkarte zu erklären, die sie vor dem Interview recht zögerlich angefertigt hat, und für sie wichtige Personen an den jeweiligen Orten mit bunten Spielsteinen darzustellen, reagiert sie zunächst, indem sie die Spielsteine nach Farben sortiert. Allen zehn eingezeichneten Freunden ordnet sie einen Spielstein in der jeweiligen Lieblingsfarbe zu.

In der persönlichen Landkarte stellt Hannah alle für sie wichtigen Orte vor, an denen sie sich oft und gerne aufhält. Neben den bereits erwähnten Markierungen der Wohnorte ihrer zahlreichen Freunde, findet man auf der Karte ebenfalls ihr Zuhause, die Deutsche Bank, den Bendorfer Supermarkt Rewe, Mc Donald's in Bendorf, die Eisdiele im Park, Forum und Löhrcenter, zwei große Einkaufszentren in Koblenz, die Eishalle Neuwied, den Park und das Schwimmbad in Sayn, ein Kino, den Kletterpark Sayn, das griechische Restaurant Akropolis in Bendorf und ganz klein am untersten Rand die Schule.

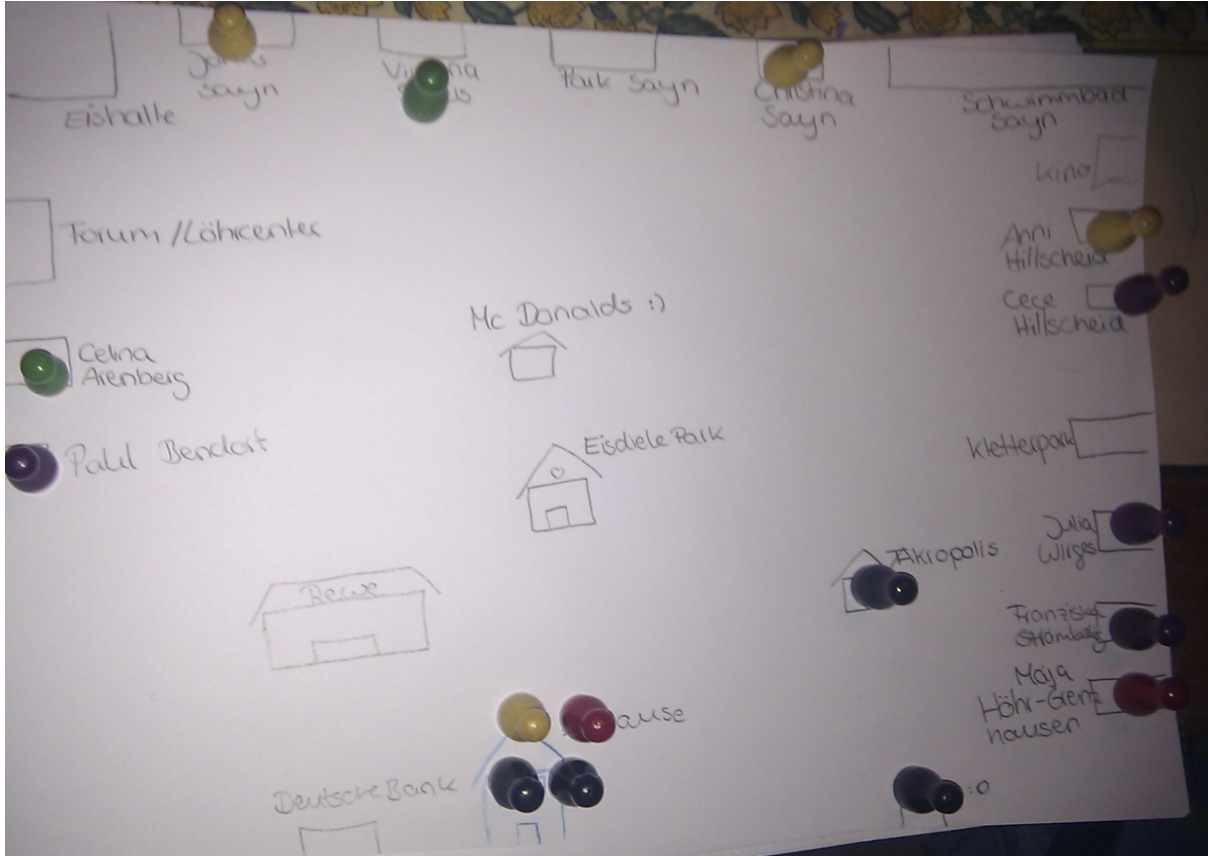


Abbildung 37: Hannahs persönliche Landkarte

Diese zeichnete sie nachträglich, ganz zum Schluss ein. Sie beginnt ihre Erklärung bei ihrem Zuhause. Die vier Spielsteine dort stehen für ihre Eltern, für sie selbst und die Autorin. Sie fährt fort: „Die Deutsche Bank, weil der Papa da arbeitet. Der Rewe, weil wir da immer einkaufen.“ Auf gezielte Nachfrage, mit wem sie dort immer einkaufen geht, ergänzt sie: „Mama und ich meistens, der Papa nicht.“ Auch mit Freunden besucht sie öfter diesen Supermarkt, um Chips zu kaufen.

Immer wieder macht sie Witze, erklärt lachend, die Verkäuferinnen bei Mc Donald's und im Rewe seien ihr sehr wichtig.

Die Eisdiele im Park ist ein beliebter Treffpunkt mit ihren Freunden, ebenso auch Mc Donald's, das Schwimmbad, der Kletterpark und die Eishalle. Auch das Forum Mittelrhein und das Löhrcenter in Koblenz besucht sie ihren Angaben zufolge nur mit Freundinnen. Hierhin gelangen sie selbstständig mit dem Bus. Ebenfalls ihrer Ansicht nach von erwachsener Begleitung ausgeschlossen sind Kinobesuche mit ihren Freunden. Sofort erwähnt sie den Film, den sie als nächstes gemeinsam sehen wollen.

Im Sayner Stadtpark geht Hannah ab und zu mit ihren Freundinnen laufen. Eine mögliche Begleitung dabei z.B. durch ihre Eltern verneint sie augenblicklich empört.

Je einen Spielstein stellt sie noch im Restaurant Akropolis und in der Schule auf. Der Spielstein im Akropolis steht für Takis, den Koch, den sie seit ihrem dritten Lebensjahr kennt. Der Stein in der Schule steht für alle ihre Freunde dort. Lehrer sind hier nicht wichtig.

Insgesamt umfasst die Karte bis auf vereinzelte Ausnahmen fast ausschließlich Orte, an denen Hannah sich mit ihren Freunden trifft. Auch stellen die ihr wichtigen, in Form von Spielsteinen dargestellten Personen, neben der allerengsten Familie größtenteils nur ihre Freunde dar.

Der Aufgabe, auf dem Stadtplan die Orte in Bendorf zu zeigen, die sie sehr gut kennt und die sie gerne mag, kann Hannah nur bedingt nachkommen. Ihr fällt es schwer, einen Orientierungspunkt zu finden. Sie überspielt ihre Unsicherheit im Umgang mit dem Plan mit kleinen Witzeleien. Als sie ein Kreuz entdeckt, kommentiert sie: „Und der Friedhof, ich bin ja ein kleiner Gruftie.“ Allerdings stellt das Kreuz nicht den Friedhof dar, sondern die

katholische Kirche. Auf die Korrektur hin antwortet sie: „... ist beides das Gleiche.“ Eindrucksvoll ist auch der folgende Satz: „Ich kenn hier keine Straßen merk ich grade.“ Fast alle Straßennamen sind ihr unbekannt. Nach langem Suchen und einigen Hilfestellungen findet sie die Bücherei am Kirchplatz sowie ihre Musikschule, die sich im selben Gebäude befindet, den Standort ihrer täglichen Bushaltestelle und einer bestimmten Apotheke. Sie berichtet: „In der Judengasse, da ist die Apotheke, da bin ich aber nicht so oft. Bin ja kein Apothekenmensch.“ Zu berücksichtigen ist bei dieser Aussage, dass Hannah seit vielen Jahren Diabetikerin ist und entsprechend regelmäßig Insulin benötigt.

Nach längerer Zeit findet sie schließlich auch ihre Treffpunkte, wie die Eisdielen und den Park wieder. Als ihr Blick über die Polizei und die Kläranlage streift, gibt sie auch diese scherzhaft als häufige Aufenthaltsorte an.

Der Wald über der Mühlenstraße ist ihr unbekannt. Flüsternd äußert sie sich: „Ich geh doch nicht in den Wald.“ In deutlichem Widerspruch dazu steht die Tatsache, dass sie häufig ihren Vater, einen passionierten Jäger und die drei ausgebildeten Jagdhunde in den Wald begleitet.

Auch wenn Hannah die Orientierung im Gesamttraum des Stadtplans schwerfiel, so schaffte sie es dennoch, über das Lesen einzelner Straßennamen, diesen ihr bekannte, bedeutungsvolle Orte, wie ihre Bushaltestelle, die Bücherei oder die Apotheke zuzuordnen. Dass sie die Apotheke hervorhebt, zeigt, dass ihre Krankheit einen sehr hohen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt. Hannah ist dadurch zu einer streng organisierten Lebensführung gezwungen, muss selbstständig ihre Mahlzeiten und die entsprechenden Insulindosen festlegen und immer vorausschauend planen. Obwohl diese Lebenssituation ihr ein recht erwachsenes, verantwortungsvolles Verhalten abverlangt, das sich zudem auch darin zeigt, dass sie z.B. viele Wege allein bewältigt und in den meisten Fällen nicht auf elterliche Chauffeurdienste angewiesen ist und auch gar nicht sein will, hat sie sich dennoch eine typisch kindliche, neugierige, unbeschwerte Art erhalten. Die zeigt sich im Interview an vielen Sequenzen. Sie zählt zu den Familienmitgliedern im Haus nicht nur auch die drei Hunde, sondern auch ihre Kuschtiere, sie antwortet nicht verbal, sondern setzt ihren Körper als Antwort ein, streckt drei Finger in die Luft, um die Anzahl ihrer Kinderzimmer deutlich zu machen. Immer wieder albert sie herum, kichert ihre Unsicherheit weg, dann flüstert sie wieder leise vor sich hin, spielt mit dem Hund. Auch die vielfältigen Freizeitaktivitäten, denen sie nachgeht oder die sie schon ausprobiert hat, verdeutlichen ihren Drang nach Neuem, Unbekanntem, das es kennenzulernen und zu testen gilt.

2.3.2.2 Sophie

Sophie ist vierzehn Jahre alt. Wie Hannah wächst sie als Einzelkind bei ihren Eltern und mit zwei Hunden in einem schönen Einfamilienhaus im Stadtteil Mühlhofen auf.

Sophies Vater ist Arzt in eigener Praxis. Die Mutter, ebenfalls Akademikerin, hilft gelegentlich in der Praxis aus, kümmert sich jedoch hauptsächlich um die Tochter und den Haushalt.

Sophie selbst ist für ihr Alter schon sehr groß und relativ weit entwickelt. Sie ist äußerst selbstbewusst, spricht laut und deutlich und reagiert auf die Interviewsituation mit einer gewissen Überlegenheit. Gelassen erklärt sie, dass sie in ihrer integrativen Schule häufig von Studenten befragt werde, die meist sehr viel aufgeregter seien als sie selbst. Auf die Fragen antwortet sie ohne Zögern, konzentriert und prägnant.

Sophie verfügt in ihrem Kinderzimmer über einen Fernseher, eine Playstation, eine Wii, die sie ihren Angaben zufolge nur selten benutzt, einen Dvd-Player und eine Anlage für ihr iPod. Ihren Fernsehkonsum beschreibt sie folgendermaßen: „Also in der Schulzeit meistens abends nach dem Lernen und Hausaufgaben oder so und beim Essen für ne halbe, dreiviertel Stunde und am Wochenende vielleicht mal sonntags vielleicht mal, wenn ich fertig bin mit Lernen.“ In den Ferien verlängert sich diese Zeit abends etwas. Grundsätzlich gilt von den Eltern aus, dass vorher Hausaufgaben und Lernen erledigt sind und Sophie nicht zu lange vor dem Fernseher sitzt.

Sophie besucht das Wilhelm-Remy-Gymnasium in Bendorf. Ihr Unterricht endet täglich um dreizehn Uhr zehn. Zur ca. drei Kilometer entfernten Schule fährt sie morgens entweder ihr Vater oder eine Bekannte nimmt sie mit. Nachhause kommt sie ebenfalls entweder mit den Eltern von Bekannten oder ihre Mutter holt sie ab.

Die Zeit, die sie zum Erledigen ihrer Hausaufgaben benötigt, schätzt Sophie auf etwa eine Stunde ein. Einen ganz normalen Schultag beschreibt sie sehr ausführlich so:

„Ich steh um 6 auf, viertel vor 6, dann geh ich duschen, dann frühstücke ich, dann guck ich mir vielleicht nochmal was für den Tag an, Vokabeln oder so, wenn wir was aufhaben oder wenn wir ne HÜ schreiben. Dann fährt mein Vater um halb 8 zur Schule, dann steh ich da ne halbe Stunde. Um 8 werden wir dann reingelassen. Dann... Hab ich ganz normal Schule bis zehn nach eins. Dann holt mich meine Mutter um viertel nach eins ab oder ne Bekannte. Dann essen wir bis viertel nach zwei, halb drei. Dann mach ich Hausaufgaben, so ne Stunde, manchmal auch länger. Dann lern ich meistens, zurzeit sehr viel, so bis 6, 7. Dann ess ich was und guck dabei Fernseh, noch paar Minuten Fernseh und dann geh ich schlafen.“

Sie ergänzt, dass manchmal auch noch Reiten hinzukommt.

Den größten Teil ihrer Ferien verbringt Sophie mit ihren Eltern auf Reisen, zu Ostern und im Herbst eine Woche an der Nordsee, im Sommer drei Wochen in Spanien, manchmal im Winter noch eine Woche Skiurlaub. Die restliche Ferienzeit zuhause nutzt sie aus, um lange zu schlafen und ein bisschen zu lernen. Die meiste Zeit verbringt sie dann aber auf einem Reiterhof am Rande von Bendorf, zu dem sie immer von ihren Eltern gefahren

wird. Gelegentlich hält sie sich in den Ferien dort von morgens bis abends auf. Zwar erwähnt sie auch gelegentliche Treffen mit Freunden, der Reiterhof steht aber deutlich im Mittelpunkt.

Sophies Hobbies sind Reiten, Skifahren und mit ihren Hunden spielen. Außer im Reitverein ist sie in keinem anderen Verein Mitglied. Auf weitere Freizeitaktivitäten angesprochen, fügt sie ihr jährliches Mitwirken im Karnevalssumzug, Lernen und den etwa einmal jährlichen Besuch eines Turniers hinzu.

Wenn Sophie sich mit Freunden trifft, dann nur bei ihr oder bei den Freunden zuhause. Sie begründet diesen Umstand damit, dass die meisten ihrer Freunde weiter entfernt wohnen. Insgesamt trifft sie sich aber eher selten mit ihren Freunden, etwa zweimal im Monat schätzt sie. Verabredungen werden über SMS vereinbart oder direkt vor Ort in der Schule ausgemacht. In der Nachbarschaft hat sie keinen Anschluss an Gleichaltrige. Wenn sie sich dann aber mit ihren Freunden trifft, dann unterhalten sie sich oder surfen im Internet.

Bei den Treffen mit ihren Freunden, sind fast immer Erwachsene in der Nähe. Auch auf dem Reiterhof steht Sophie z.B. immer in engem Kontakt zu ihrer Reitlehrerin und zu einer Pferdepflegerin in Ausbildung.



Abbildung 38: Sophies persönliche Landkarte

Auf ihre persönliche Landkarte zeichnete Sophie ihr Zuhause, ihre Schule mit angrenzendem Schulhof, das Haus einer Freundin und den Reiterhof ein. Im Gegensatz zu Hannah hat sie sich beim Zeichnen am Aussehen der Originalgebäude orientiert. Als ihre wichtige Personen stellt sie in ihrem Zuhause zwei Spielsteine für ihre Eltern, einen weiteren für ihre Freundin Katharina in deren Haus auf. Die drei Spielsteine in der Schule repräsentieren ihre Klassenlehrerin, die restlichen Lehrer zusammen und ihre Klassenkameraden. Auf dem Reiterhof markiert Sophie ihre Reitlehrerin, die Auszubildende, die Seniorchefin und mit zwei weiteren Spielfiguren alle Mitglieder des Reitvereins.

Auch Sophie hat, wie Hannah, mit der letzten Aufgabe, ihr gut bekannte Straßen, Plätze etc., an denen sie sich oft und gerne aufhält, auf dem Bendorfer Stadtplan wiederzufinden, Probleme. Sie entdeckt die Mühlenstraße, in der ihre Schule liegt. Bei der Suche nach ihrem Reitstall ist sie auf Hilfe angewiesen. Weitere Orte fallen ihr nicht auf. Völlig orientierungslos lässt sie den Blick über den Stadtplan schweifen und gibt nach kürzester Zeit auf.

Sophies Antwortstil weist sehr viel erwachsenere Züge auf als Hannahs. Sie beantwortet alle Fragen sofort detailliert und in ganzen Sätzen, selten einsilbig wie Hannah in vielen Fällen. Nachfragen sind so gut wie nie notwendig. Auch fällt auf, dass sie sehr emotionslos reagiert. Sie lässt sich keinerlei Verunsicherung anmerken, geht z.B. beinahe achtlos über die Stadtplanaufgabe, der sie eindeutig nicht gewachsen ist, hinweg, albert nie herum und lässt sich auch durch nichts ablenken. Selbst während sie den Hund in den Garten lässt, spricht sie konzentriert weiter. Ihr Freizeitverhalten ist sehr viel einseitiger als Hannahs. Sie probiert keine neuen Aktivitäten aus, konzentriert sich verstärkt auf die Schule und das Lernen, sogar in den Ferien. Auch die seltenen Treffen mit ihren Freunden, die im Gegensatz zu ihrem Reithobby und den Reisen mit ihren Eltern deutlich im Hintergrund stehen, sind wenig von Kreativität geprägt, ähneln sich immer im Ablauf.

2.3.2.3 Max

Max ist zehn Jahre alt. Er wohnt gemeinsam mit seinen Eltern und seiner zehn Jahre älteren Schwester in einem Mehrfamilienhaus, das sie sich unter anderem mit seinem Onkel, seiner Tante und zwei Cousins teilen. Die Eltern des Jungen sind beide berufstätig, der Vater im Schichtdienst in Vollzeit, die Mutter in Teilzeit. Bereits bei dem vorangegangenen Telefonat mit der Mutter, wies diese mehrmals darauf hin, dass ihr Sohn aufgrund einer Frühgeburt sehr auffällig und schwierig sei.

Während des Interviews, das anders als bei den beiden Mädchen nicht im Wohnzimmer, sondern in seinem Kinderzimmer stattfindet, lässt Max sich sofort in einer Kuschelecke unter seinem Hochbett nieder. Im Gegensatz zu den zwei Mädchen geht Max nur widerwillig auf die erste Aufgabe, das Malen seiner persönlichen Landkarte, ein. Er braucht immer wieder neue Ermutigungen und Anregungen und schweift wiederholt vom Thema ab.

Während des eigentlichen Interviews reagiert er auf viele Fragen zögernd und wortkarg, er ist auf häufiges Nachfragen und Ideenvorschläge angewiesen.

Max Kinderzimmer ist, sehr zu seinem Bedauern, nicht mit einem Fernseher ausgerüstet. Eine Wii und einen DVD-Player kann er am Fernseher im Wohnzimmer benutzen. In seinem Zimmer steht dafür ein kleiner Kassettenrekorder, mit dem er unzählige Kassetten anhört, besonders gerne Benjamin Blümchen und Die 3 Fragezeichen. Seinen Fernsehkonsum schätzt er nach einigem Überlegen auf ca. zwei bis drei Stunden am Tag ein. Auch mit der Wii spielt er sehr häufig. Ob es in dieser Hinsicht einen Unterschied zwischen Schul- und Ferienzeit gibt und ob seine Eltern ihm Regeln im Umgang mit den technischen Geräten vorgeben, kann er nicht mit Sicherheit sagen. Außerdem besitzt er noch ein Nintendo DS, dafür aber leider kein Handy.

Max besucht die Bodelschwingh-Grundschule in Bendorf-Mülhofen. Sein Unterricht endet gewöhnlich um dreizehn Uhr. Zur Schule und wieder zurück kommt er entweder mit dem Fahrrad, zu Fuß oder er wird gefahren. Während er seinen Fernsehkonsum spontan einschätzen konnte, gelingt ihm dies mit der Dauer seiner Hausaufgaben nicht. Ein normaler Schultag sieht bei Max folgendermaßen aus:

„Also erst mal der offene Anfang, da reden alle ein bisschen, ja und dann arbeiten wir und so, dann ist Pause, wieder arbeiten und Pause, wieder arbeiten, Fünf-Minuten-Pause, dann wieder arbeiten. Schule aus.

Dann geh, fahr ich nach Hause oder so und dann mmh, mach ich Hausaufgaben, dann frag ich, ob ich mit nem Klassenkameraden spielen kann oder ich frag ob ich Wii spielen darf.“

In den Ferien darf er meist etwas länger aufbleiben. Tagsüber hört er dann gerne Kassetten oder spielt, manchmal mit einem Freund.

Seine Hobbies sind Ritter und Römer. Über diese informiert er sich gezielt in Bilderbüchern und Filmen. Für diese Themen scheint er sich wirklich brennend zu interessieren. Schon zu Beginn des Gesprächs berichtete er begeistert von einem Schulausflug auf eine Burg, bei dem er sich ein kleines Holzschwert kaufen durfte. Und auch der Besuch eines Museums über die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hat ihn nachdrücklich beeindruckt. Während er sich in den meisten Fällen nur sehr einsilbig ausdrückt, schildert er diese Erlebnisse überraschend ausschmückend und detailreich und kennt sich bestens mit komplizierten geschichtlichen Hintergründen aus.

Nach gezielterem Fragen berichtet er von einem Schwimmverein in Koblenz, in dem er seit längerer Zeit Mitglied ist. Des Weiteren erhält er Gitarrenunterricht bei einem privaten Gitarrenlehrer. Sowohl zum Schwimmen als auch zum Gitarrenlehrer wird er von seinen Eltern gefahren.

Mit seinen Freunden trifft er sich, nach vorheriger telefonischer Absprache, gerne zuhause, nach seinen An-

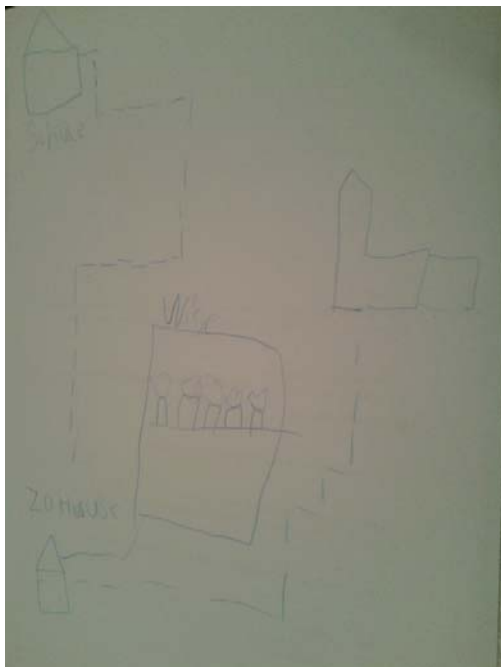


Abbildung 39: Max' persönliche Landkarte (1)



Abbildung 40: Max' persönliche Landkarte (2)

gaben mehrmals pro Woche. Dann spielen sie meistens gemeinsam Lego. Diese Aussagen stehen in deutlichem Widerspruch zu denen seiner Mutter, die bereits im Vorfeld darauf hinwies, dass Max kaum Freunde habe und meistens allein spiele.

Wie bereits eingangs erwähnt, fiel Max das Anfertigen der persönlichen Landkarte sehr schwer. Er hatte keine Ideen und war auf sehr ausführliche Anleitung angewiesen. Auf seiner Landkarte sieht man ganz klein unten links (s. Abbildung 38 und 39) sein Zuhause. Hier platziert er fünf Spielfiguren, die seine Eltern, seine Schwester und deren Freund sowie ihn selbst darstellen. Von dort aus führt ein kurzer Weg zu einer großen Wiese. Diese liegt unmittelbar hinter dem Wohnhaus. Nach Max' Angaben ist er oft der einzige, der diese Wiese zum Spielen nutzt. Er hält sich dort meistens allein auf. Ein längerer Weg, den er aus dem Gedächtnis möglichst realitätsgetreu nachzuzeichnen versuchte, führt zu seiner Schule. Hier repräsentiert ein Spielstein alle seine Freunde. Ein weiterer Weg führt zu einer Kirche. Hierbei handelt es sich um die evangelische Kirche in Bendorf, in deren Gemeinde er gemeinsam mit seinen Eltern aktiv mitwirkt. Jeden Sonntag besuchen sie den Gottesdienst, unternehmen gemeinsame Ausflüge, gehen zelten oder planen z.B. Aufführungen für Weihnachten. Die Spielfiguren stehen für alle Menschen, die er dort kennt.

Zuletzt wird ihm ebenfalls die Aufgabe gestellt, auf dem Stadtplan nach Orten, Straßen, Plätzen zu suchen, die er gut kennt und gerne aufsucht. Sofort beginnt er nach seiner Wohnstraße Ausschau zu halten. Mit Unterstützung kann er sein Zuhause ungefähr einordnen und die Kreuze als Symbol für die beiden Kirchen in Bendorf entdecken. Anschließend fragt er sofort nach dem dritten, unmittelbar daneben liegenden Kreuz. Auf die Erklärung hin, dass es sich hierbei um den Friedhof handele, möchte er wissen, ob der Friedhof von Sayn gemeint sei. Schon an dieser kurzen Frage wird deutlich, dass der Junge keinen Überblick über den Gesamttraum der Stadt hat. Orte aus unterschiedlichen Statteilen werden bedenkenlos vermischt.

Wie auch bei den beiden Mädchen, erwies sich die Stadtplanmethode als nicht sehr ergiebig. Keiner der drei war in der Lage, sich auf dem Stadtplan zu orientieren, ihn als Gesamttraum zu erkennen und ungefähre Richtungen anhand der Lage der Stadtteile einzuordnen. Hierbei zeigte sich Hannah, die viele Wege selbstständig bewältigt, noch am ehesten gewachsen. Max dagegen war der einzige, der versuchte, einen Weg, hier seinen Schulweg, realitätsgetreu in der persönlichen Landkarte abzubilden. Diesen Weg erschließt er sich selbstständig, mit dem Fahrrad oder zu Fuß.

Max verfügt weder im sprachlichen noch im schriftlichen Ausdruck über einen ungefähr altersgemäßen Entwicklungsstand. Er spricht sehr undeutlich, leise, oft verunsichert und einsilbig. Dann wiederum blüht er bei bestimmten Erzählungen auf, schwingt „heldenhaft“ sein kleines Holzschwert, geht ganz in der Rolle des mutigen Ritters auf. Dabei kann er erstaunlich gut auf geschichtliche Informationen zurückgreifen und auch kompliziertere Zusammenhänge verstehen. Oftmals untermalt er seine Erzählungen mit singenden Tönen und Lautmalereien, unterbricht Sätze durch ein „upsi“

Wie auch Hannah, nimmt er vor der Erklärung seiner persönlichen Landkarte erst einmal die kleinen Spielfiguren, besonders ihre Farben in den Blick. Er sucht gezielt nach blauen Spielsteinen, gibt sich dann aber mit schwarzen zufrieden. Sophie hingegen kommt der ihr gestellten Aufgabe kommentarlos nach.

2.3.2.4 Zusammenfassung

Mit Hannah und Sophie wurden zwei Mädchen gegenübergestellt, die zwar aus vergleichbaren Verhältnissen kommen, im Hinblick auf ihr Freizeitverhalten aber nicht unterschiedlicher sein könnten.

Auf der einen Seite steht die unternehmungslustige Hannah, die am liebsten jede freie Minute mit ihren Freunden und unter Ausschluss von Erwachsenen verbringen würde. Sie erhält Unterricht für zwei Instrumente, liest überdurchschnittlich viel, probiert verschiedene Sportangebote aus und begleitet ihren Vater auf die Jagd. Sie ist eindeutig dem Freizeittypus der vielseitigen Kids im Rahmen der World Vision Kinderstudie 2010 zuzuordnen. Neben sämtlichen organisierten Freizeitaktivitäten findet sie aber dennoch genügend Zeit, um ihre Freundschaftskontakte zu pflegen. Auch mit neuen Medien kennt sie sich bestens aus. Hannah schafft es problemlos, zwischen diesen unterschiedlichen Bereichen zu balancieren, ein ausgewogenes Verhältnis zu schaffen, mit dem sie überaus zufrieden ist. Ihre Welt erobert sie sich dabei sehr selbstständig und häufig gemeinsam mit ihren Freunden. Alles Neue wird ausprobiert, Wege auch mal zu Fuß oder mit dem Bus bewältigt und erkundet. Zwar erfährt sie durch ihre Eltern jede nur erdenkliche Förderung, ebenso ist sie aber auch eigenständig sehr gut in der Lage, sich gezielt ihr interessant und wichtig erscheinenden Dingen zuzuwenden. Begeistert sie sich für etwas, dann ist sie mit vollem Engagement bei der Sache.

Verinselt ist auch Hannahs Kindheit, mit der Schule im Nachbarort, den Freunden, die teilweise weiter weg wohnen, dem Schwimmverein in Koblenz usw. Allerdings bewältigt sie diese Situation größtenteils sehr selbstständig und bringt viele dieser Wege ohne elterliche Chauffeurdienste hinter sich.

Ihr gegenüber steht Sophie, ein Mädchen, das den Großteil seiner Zeit nur in Gesellschaft Erwachsener bringt. Ihre Interessen sind stark begrenzt, sie fokussiert in ihrer Freizeit fast ausschließlich den Reitstall und alles was zum Hobby Reiten dazugehört. Bei den seltenen Treffen mit Freunden, die immer zuhause stattfinden, wird wenig Kreativität freigesetzt. Man unterhält sich, surft im Internet. Sie wirkt im Gegensatz zu Hannah sehr

viel erwachsener. Kindliche, kreative Züge sind in ihrem Verhalten nur sehr selten erkennbar. Die intensive, faszinierte Hinwendung zu Neuem, Unvertrautem, die Hannah auszeichnet, ist Sophie fremd. Sie ist in ihrem Freizeitverhalten sehr viel festgefahrener, geradezu erstarrt und stark abhängig von den Fahrdiensten ihrer Eltern.

Kontrastierend wurden die beiden Kinderportraits um das von Max ergänzt. In seiner Freizeit stehen weder gleichaltrige Freunde noch Erwachsene im Mittelpunkt. Er ist meistens allein. Von seinen Eltern als schwierig und auffällig beschrieben, zeigt er sich auch im Interview sehr unkonzentriert und verunsichert. Oft zuckt er mit den Achseln, flüstert seine Antworten, als fürchte er eine negative Konsequenz auf eine falsche Aussage. Dann wiederum blüht er auf bei einer Erzählung, schildert eine Begebenheit in vielen Farben und Details. Sein Verhalten ist mehr als widersprüchlich. Einerseits ist er problemlos in der Lage, seinen komplizierten Schulweg, den er eigenständig bewältigt, realitätsgetreu auf Papier zu bringen, andererseits gelingt es ihm nicht, die einzelnen Stadtteile voneinander zu unterscheiden. Max ist ein Junge, der sich in einer Traumwelt mit seinem kleinen Holzsword verlieren kann, der für sich allein draußen auf der Wiese spielt, in der Kirchengruppe in der Weihnachtsaufführung nach Anerkennung sucht, dann aber vor lauter Angst kein Wort herausbringt, ein Junge, der sich von allen Seiten mit der Charakterisierung der Auffälligkeit und Andersartigkeit konfrontiert sieht, sich meistens für sich allein zurückzieht, dabei aber so gerne Dinge, die ihn begeistern, faszinieren, mit anderen teilt.

In dieser Arbeit wurden drei Kinder vorgestellt, die in ihrem Freizeitverhalten unterschiedlicher nicht sein könnten. Das zeigt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, die Kindheiten einer bestimmten Zeit verallgemeinernd zu charakterisieren versuchen, im Einzelfall, mögen sie auch noch so fundiert sein, nicht nachvollziehbar erscheinen können. Im Umgang mit dem einzelnen Kind ist es unabdingbar, sich vollständig auf dessen Sicht- und Umgangsweise auf die und mit der Welt einzulassen. Jedes Kind erschließt sich seine Umwelt auf seine ganz besondere, spezifische Art und Weise. Erst wenn man diese zu entdecken versucht, wird ein adäquater Umgang mit dem Kind möglich.

3 Fazit

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtete sich darauf, auf Basis der Ergebnisse der Lebensraumstudie von Martha und Hans Heinrich Muchow, zu untersuchen, inwiefern der öffentliche Straßenraum in Form von Straßen, Plätzen, Spielplätzen, Bolzplätzen usw. heute noch zur Sozialisation, hier natürlich im Sinne der Sozialisationsdefinition der neuen Kinder- und Kindheitsforschung gemeint, die das Kind als kompetenten Akteur und Konstrukteur seines eigenen Lebens berücksichtigt, beiträgt und inwieweit er noch zur aktiven Weltaneignung genutzt wird. Ausgehend von aktuellen Ergebnissen, wie denen der World Vision Kinderstudie 2010, die das heutige Freizeitverhalten von Kindern zu einem großen Teil durch Vereinsmitgliedschaften, Kurs- und Veranstaltungsteilnahmen charakterisiert sehen, stellt sich die Frage, ob sich der Modus der Weltaneignung im Vergleich zur Zeit der Lebensraumstudie verändert hat oder ob sich die typisch kindliche Art des Raumerlebens, wie sie besonders die Phänomenologie beschreibt, auch in Zeiten verregelter, organisierter, verplanter und mediatisierter Kindheit, die in hohem Maße frei von Spontaneität und freiem Spiel zu sein scheint, durchzusetzen fähig ist.

Dass Kindheit ein soziales Konstrukt und kein naturgegebenes Phänomen darstellt, zeigen deutlich die drei Einzelfallstudien dieser Arbeit. Jedes Kind trifft auf andere Umweltbedingungen, ist geprägt durch andere Werte, Normen und Zuschreibungen, Schicksalsschläge, allgemein durch eine je spezifische Lebenssituation. Mit diesen Vorgaben geht jedes Kind auf seine ganz eigene Art und Weise um. Dabei machen sich bei einem Kind früher, bei einem anderen Kind später auch schon eher erwachsenentypische Verhaltensweisen bemerkbar. Ein Kind wie Sophie, das in nicht unerheblichem Maße hauptsächlich Kontakte zu Erwachsenen unterhält, gibt z.B. verhältnismäßig früh kindliche Verhaltenszüge auf. Kinder als kompetente Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen Lebensgeschichte zu bezeichnen, ist im Spiegel dieser Ergebnisse der Einzelfallstudien mehr als legitim. Die vorgestellten Kinder richten sich in der ihnen zur Verfügung stehenden Umgebung selbstständig ein und nutzen die vorhandenen Begebenheiten auf für sie möglichst vorteilhafte Weise. In diesem Sinne ist auch der Zusatz „kindliche Sozialraumorientierung“ im Titel dieser Arbeit zu verstehen. Sozialraumorientierung wird z.B. von der Caritas Deutschland folgendermaßen definiert:

„Die Sozialraumorientierung ist eine Richtung der Sozialen Arbeit. Sie führt den früheren Ansatz der "Gemeinwesenarbeit" fort. Im Mittelpunkt steht weniger der Einzelne als vielmehr das gesamte Lebensumfeld. Die Methode kann dazu beitragen[,] das[s] bauliche, strukturelle, soziale und andere Ressourcen gemeinsam mit der Wohnbevölkerung aufgebaut und unterstützt werden. Das soll dazu beitragen, dass Menschen in ungünstigen Lebenssituationen ermutigt werden, die Veränderungen in ihrem Wohngebiet selbst in die Hand zu nehmen.“ (Caritas Deutschland, 2013)

In dieser Arbeit meint „kindliche Sozialraumorientierung“ weiterführend, dass Kinder in der sie umgebenden Umwelt selbstständig Orte aufsuchen, die ihnen interessant und erlebenswert erscheinen und die somit zur Basis von Lernerfahrungen werden. Dies bestätigen die Ergebnisse im Rahmen der Beobachtungen. Es konnten wiederholt spezifische Bereiche eines Beobachtungsortes identifiziert werden, die besonders die kindliche Aufmerk-

samkeit erregten. In den meisten Fällen stellten diese keine gesondert für Kinder konzipierten Bereiche dar. Solche, speziell für Kinder eingerichteten Orte, die gezielt z.B. die Gefahren des Straßenverkehrs vermeiden, könnten attraktiver gestaltet werden und somit mehr Zulauf erfahren, wenn genau diese kindliche Raumorientierung beachtet würde.

Die Theorie, Kindheit als Teil einer generationalen Ordnung anzusehen (vgl. S.44f.), ist mit diesen Erkenntnissen durchaus vereinbar. Auch wenn Autoren wie etwa Heinz Hengst postulieren, dass sich Kinder und Erwachsene in der Verteilung von Macht, Erfahrung usw. immer mehr annähern (vgl. S.46), so sind Kinder dennoch immer auf eine ihnen durch Erwachsene zur Verfügung gestellte Umwelt, aus der heraus sie ihr Leben konstruieren, angewiesen. Wichtig ist dabei, zu berücksichtigen, dass die ältere Generation die Bestimmung der jüngeren nicht kennt (vgl. S.47f.), sie kann lediglich einen möglichst offenen Rahmen anbieten, aus dem die Kinder verschiedene Optionen auswählen können. Was Kindheit jeweils ist, konstituiert sich demnach aus den Vorgaben, die die ältere Generation der jüngeren anbietet und dem Ergebnis, das die jüngere Generation aus diesen Vorgaben konstruiert. Im Rahmen der Beobachtungen sind Kinder zu entdecken, die auf ihre ganze spezielle Art und Weise mit den sie materiell umgebenden Vorgaben kreativ umgehen. In den Fallstudien werden Kinder präsentiert, die, um die sie prägenden Wertvorstellungen, gewährten Freiheiten oder aufgezwungenen Beschränkungen, sozialen Kontakte etc. herum, ihr Leben individuell aufbauen.

Kennzeichen moderner Kindheit, hier besonders die Schlagworte Verhäuslichung, Verinselung, Institutionalisierung und Pädagogisierung (vgl. S.60f.), sind ebenfalls problemlos in den Ergebnissen nachweisbar. Schon der Gesamteindruck im Rahmen der Beobachtungen bestätigt, dass sich nur noch sehr wenige Kinder in ihrer Freizeit im öffentlichen Straßenraum gezielt aufhalten. Auch die zahlreichen, zum großen Teil weiter entfernten Aktivitäten, denen die Kinder der Fallstudien nachgehen, sprechen eine ähnliche Sprache. Jedoch darf bei aller Plausibilität und Nachvollziehbarkeit der Einzelfall nie unberücksichtigt bleiben. Am Beispiel von Hannah erkennt man eindeutig, dass auch eine in vielen Bereichen verhäuslichte, verinselte, institutionalisierte und pädagogisierte Kindheit kreativ und selbstständig gestaltet werden kann. Es wird für die Zukunft interessant sein, Untersuchungen gerade in den organisierten, strukturierten Freizeitbereich des Vereinssports und des Kurswesens und in den Bereich des Umgangs mit neuen Medien, dem Internet, Computerspielen etc. zu verlagern und hier zu beobachten, wie Kinder sich in solchen Umgebungen Freiheiten verschaffen und konstruktiv, kreativ mit dem engen Korsett dieser Freizeittypen umzugehen verstehen.

Eine Konsequenz der zunehmenden Verinselung von Kindheit lässt sich an den Ergebnisse jedoch eindeutig ablesen. Kinder erfahren ihren Lebensraum nicht mehr als einheitlichen Raum, den sie sich in konzentrischen Kreisen erschließen, sondern als zusammengesetzt aus weit auseinanderliegenden Inseln, deren Verbindung fast vollständig an Bedeutung verliert. Wie deutlich sich diese These in der Realität bewahrheitet, zeigt die Ineffektivität der Stadtplanmethode im Rahmen der drei Fallstudien. Alle drei Kinder, im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren, waren nicht in der Lage, sich auf einem einfachen Stadtplan ihrer Heimatstadt zu orientieren. Nicht einmal grobe Richtungen konnten anhand der Lage der Stadtteile eingeschätzt werden. Eine Positionierung der ihnen wichtigen Inseln war ohne fremde Hilfe nicht möglich. Das zeigt eindrucksvoll, dass der Gesamtraum im Vergleich zu den einzelnen Inseln an Bedeutung verliert.

Als Vergleich wurden Kindheitserfahrungen sowohl aus Hamburg Barmbek als auch aus Bendorf aus unterschiedlichen Epochen vorgestellt. Hieran erkennt man deutlich, dass sich die Orte, Bereiche, die für Kinder von Bedeutung sind, verändern. Stand noch in den 30er und 50er Jahren die unmittelbare Wohnumgebung im Fokus des Interesses, so weitete sich dieser Bereich im Laufe der Zeit immer weiter aus, allerdings nicht zusammenhängend, sondern eben verinselt. Dennoch sind bis heute immer noch Tendenzen der damaligen Straßenkindheit zu verzeichnen.

Wird der öffentliche Straßenverkehr heute zwar bei Weitem nicht mehr in dem Maße genutzt, wie es zur Zeit der Lebensraumstudie noch gängig war, so bietet er trotzdem noch ausreichend Materialien an, die der kindlichen Raumaneignung entgegenkommen. Die phänomenologische Theorie des gelebten und erlebten Raums und der kindspezifischen Art, sich Räume anzueignen und umzuwandeln, findet ihre Bestätigung in den Beobachtungsergebnissen. Diese besonders sinnlich-leiblichen Raumerfahrungen lassen sich deutlich wiederfinden. Besonders eine häufig gebückte Haltung, das angestrengte Absuchen des Bodens, das be- oder unbewusste Abtasten von Gegenständen, die sensible Reaktion auf leiseste Geräusche und Bewegungen weisen immer wieder auf eine besonders intensive Verbundenheit des Kindes mit seiner Umwelt hin. Dabei konstituiert jedes Kind am selben Ort eigene Räume, richtet seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Begebenheiten, blendet andere aus, nimmt mit seinem Leib unterschiedliche Dinge wahr. Auch bei Hannah und Max sind diese kindspezifischen Züge nachweisbar. Der Drang nach Neuem, Aufregendem, das sofort ausprobiert, erfahren und erlebt werden muss, aber auch das Sich-Verlieren in einer Traumwelt, in der man als Ritter heldenhafte Schlachten schlägt, zeugen von dieser intensiven Hinwendung zur Welt. Sophie dagegen ist schon sehr viel weiter fortgeschritten in der Entwicklung hin zum erwachsenen, distanzierten, auf Habitualisierungen ausgerichteten Umgang mit der Welt. Dies kann natürlich zum einen damit begründet werden, dass sie älter ist als die beiden anderen Kinder. Allerdings kann aus langjähriger Erfahrung mit ihr hinzugefügt werden, dass sie auch schon in deren Alter sehr

viel stärker zu einer erwachseneren Art der Raumerfahrung tendierte. In diesem Zusammenhang wird es in Zukunft interessant sein zu beobachten, ob sich eine erwachsenspezifische Raumerfahrung und damit einhergehend eine typisch erwachsene, distanzierte Weltaneignung in immer jüngeren Altersgruppen nachweisen lässt oder ob sich die kindliche, sinnlich-leibliche, intensive Art der Raum- und Weltbewältigung den Gesellschaftsentwicklungen zum Trotz als resistent erweisen wird.

Wird in Kapitel 2.3.3 Spiel als die ausschließliche und einzig mögliche Form der Weltbewältigung bezeichnet, so kann dieser These hier abschließend nur zugestimmt werden. Auch wenn heute wesentlich weniger Zeit gezielt für freies, kreatives Spiel, für das Spiel mit der umgebenden Umwelt eingeplant wird, entdeckt man dennoch immer wieder genau solches im öffentlichen Straßenraum. Allerdings findet dieses Spiel mit der Umwelt fast ausschließlich nur noch im Vorbeigehen statt, auf dem Weg zu einem Sportkurs, beim Einkaufen, auf dem Schulweg. Kinder weichen von ihrem eigentlich Ziel kurzzeitig ab oder nutzen sich ergebende Wartezeiten aus, indem sie sich auf die sie umgebende Umwelt beziehen, diese in ihr Spiel einbeziehen und sich so mit ihr vertraut machen. Besonders das Beispiel der Wikingerstraße unterstützt diese Vorstellung. Hier wird der Weg zum Ziel, das eigentliche Ziel, schnell nach Hause zu gehen, tritt in den Hintergrund, verschwindet hinter den vielen Aufmerksamkeit erregenden Begebenheiten, die die Straße ganz unbeabsichtigt bietet. Straße bietet auch heute noch einen Raum für Bewegung, für Naturerfahrungen jeglicher Art, Treffpunkte mit Freunden, besonders für größere Gruppen. In ihr lassen sich Nischen besetzen, die der Beachtung Erwachsener entgehen, hier kann man sehen und gesehen werden, die Schaulust befriedigen. (Vgl. S.57f.) All diese Qualitäten hat der öffentliche Straßenraum nicht eingebüßt, sie werden nur anders genutzt, im Vorbeigehen, auf der Durchreise, nebenbei.

JAKO-O, ein bekannter Onlineshop für Kinderkleidung, -spielsachen etc., warb 2012 mit dem Slogan: „Lasst Kinder einfach Kinder sein“. Im dazugehörigen TV-Werbespot (JAKO-O, 2012) hörte man Folgendes:

„Es gibt nichts, was ein Kind nicht werden kann. Künstler, Nobelpreisträger oder Virtuose, Landesmeister, Olympiasieger, Weltmeister, Entdecker, Opernstar, Filmstar, Millionär, Milliardär. All das kann ein Kind werden, wenn es erst mal eins sein darf: Kind, einfach nur Kind.“

Die Rhein-Zeitung vom 21. Februar 2013 zitiert anlässlich des Todes Otfried Preußlers den Autor: „Kinder sind in erster Linie Kinder. Auch wenn heute von allen möglichen Seiten versucht wird, ihnen die Kindheit zu nehmen, indem man sie allzu früh mit den unbewältigten Problemen der Erwachsenen konfrontiert.“ (Preußler, zitiert nach Damaschke, 2013)

Grundsätzlich ist diesen Aussagen vollständig zuzustimmen. Kinder sind eben keine kleinen Erwachsenen, die es nur bestmöglich auf die Zukunft vorzubereiten gilt. Sie sind auch und vor allem in ihrer Gegenwart, in ihrem Hier und Jetzt ernst zu nehmen, und zwar als das, was sie sind, als Kinder, nicht als zukünftige Erwachsene. Und in dieser Hinsicht ist besonders freies, vor allem zweckfreies, kreatives, nicht zielorientiertes Spiel von unschätzbare Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes.

Allerdings sollte der gegenwärtigen Entwicklung hin zur befürchteten verplanten, stressreichen Managerkindheit (vgl. S.58) nicht mit allzu großem Pessimismus begegnet werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen deutlich, dass der kindliche Eigensinn sehr viel widerstandsfähiger ist, als man vermuten würde. Kinder setzen ihre Freiheiten auch gegenüber gegenläufigen Tendenzen durch.

Nicht zuletzt ist aber gerade in der pädagogischen Arbeit immer wieder zu berücksichtigen, dass jeweils am Einzelfall entschieden werden muss, welche Art und welches Maß an gezielter Förderung bzw. „Nicht-Förderung“, also Zugeständnis eigenständiger Entfaltung, sinnvoll erscheint. Dabei ist ausnahmslos unerlässlich, auf die Perspektive des jeweiligen Kindes einzugehen, seine ganz individuelle Art der Weltaneignung einzubeziehen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: "Barmbeker Insel" (Muchow; Muchow, 1935/2012, S. 89).....	8
Abbildung 2: Schematische Skizze des Löschplatzes (Muchow; Muchow, 1935, S.110).....	10
Abbildung 3: Der Löschplatz als Lebensraum des Kindes und des Erwachsenen (Werner, 1959, S. 267).....	10
Abbildung 4: Graffiti-Wandbild von Philipp Kabbe auf der Betonwand zum Joseph-Carlebach-Platz	12
Abbildung 5: Unterschrift Martha Muchows am Boden des Bibliothekstreppenhauses.....	12
Abbildung 6: Unterschrift Martha Muchos auf einer Mauer außerhalb der Bibliothek	12
Abbildung 7: Stolperstein M. Muchows	12
Abbildung 8: Erinnerungsspirale im Garten der Frauen	12
Abbildung 9: Martha-Muchow-Weg.....	12
Abbildung 10:Löschplatz 1912	13
(Lachmund, in: Zinnecker, 1978/1998, S. 30).....	13
Abbildung 11: Löschplatz 1978	13
(Zinnecker, 1978/1998, S. 30).....	13
Abbildung 12: Löschplatz im Dezember 2012.....	13
Abbildung 13: Warenhaus Karstadt 1930 (Lachmund, in: Zinnecker, 1978/1998, S.32)	13
Abbildung 14: Einkaufszentrum Barmbek 1978 (Zinnecker, 1978/1998, S.33).....	13
Abbildung 15: Hamburger Meile 2012	13
Abbildung 16: Ehemals un bebauter Platz 2012	13
Abbildung 17: ehemaliger Corwegh-Platz 2012	14
Abbildung 18: betreuter Kinderspielplatz	14
Abbildung 19: öffentlicher Kinderspielplatz.....	14
Abbildung 20: Mirowstraße 2012	14
Abbildung 21: Am alten Schützenhof 2012	14
Abbildung 22: Hamburger Straße 2012	14
Abbildung 23: Ein Waldweg hinter dem Hedwig-Dransfeld Haus Bendorf (unmittelbar über der Mühlenstraße)	35
Abbildung 24: Der Streckenpfad mit angrenzenden Nebenstraßen	35
Abbildung 25: Die Beobachtungsorte	40
Abbildung 26: Der Kaufland-Vorplatz: <i>Blick von der Bushaltestelle aus</i>	41
Abbildung 27: Das Klettergerüst	41
Abbildung 28: Blick über den Schulhof vom Eingang aus rechts.....	44
Abbildung 29: Blick über den Schulhof vom Eingang aus links	44
Abbildung 29: Der Bolzplatz	46
Abbildung 30: Bolzplatz-Schild.....	46
Abbildung 31: Der Kirchplatz (1).....	48
Abbildung 32: Der Kirchplatz (2).....	48
Abbildung 33: Der Spielplatz auf dem Yzeurer Platz	49
Abbildung 34: Der Yzeurer Platz; Blick von der Ecke Rheinstraße - Alemannenweg.....	50
Abbildung 35: Yzeurer Platz; Blick von der Ecke Rheinstraße – Untere Vallendarer Straße	50
Abbildung 36: Die Wikingerstraße	52
Abbildung 37: Hannahs persönliche Landkarte	55
Abbildung 38: Sophies persönliche Landkarte	57
Abbildung 39: Max‘ persönliche Landkarte (1).....	58
Abbildung 40: Max‘ persönliche Landkarte (2).....	58

Literaturverzeichnis

- Andresen, S.; Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Ariès, P. (2007): Geschichte der Kindheit, 16. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Baacke, D. (1999): Die 0-5 Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Behnken, I.; Honig, M.-S. (Hrsg.) (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Behrens, O. (2012): Kindheit in der Heitmannstraße 1960er Jahre, in: Geschichtswerkstatt Barmbek (Hrsg.) (2012): Zwischen damals und heute. Das Neue Barmbek. Erinnerungs- und Zeitzeugenberichte. (ohne Verlag), S. 34-39
- Belgardt, A. (1982): Geschichten aus dem alten Barmbek, in: Barmbeker Wochenblatt vom 31.03.1982
- Benner, D.; Kemper, H. (2009): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Breinbauer, I. M. (2000): Einführung in die allgemeine Pädagogik. 3. Auflage. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Bronfenbrenner, U. (1980): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett Cotta
- Burmester, P. (2012): Barmbek im Wandel, in: Geschichtswerkstatt Barmbek (Hrsg.) (2012): Zwischen damals und heute. Das Neue Barmbek. Erinnerungs- und Zeitzeugenberichte. (ohne Verlag)
- Büttner, K.; Coelen, T. (2012): Kritische Würdigung der „Lebensraum“-Studie aus dem Blickwinkel der aktuellen Methodendiskussion. Ungereimtheiten, Nachwirkungen und Perspektiven, in: Behnken, I.; Honig, M.-S. (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 198-211
- Caritas Deutschland (2013): Sozialraumorientierung. URL: <http://www.caritas.de/glossare/sozialraumorientierung> [10.03.2013]
- Carl, K. W. (1982): Geschichten aus dem alten Barmbek, in: Barmbeker Wochenblatt (o.A.)
- Damaschke, S. (2012): In memoriam Otfried Preußler: Der Autor von Klassikern wie der „Kleinen Hexe“ und „Räuber Hotzenplotz“ starb mit 89 Jahren, in: Rhein Zeitung vom 21.02.2013 URL: http://www.rhein-zeitung.de/nachrichten/rz-thema_artikel,-In-memoriam-Otfried-Preussler-Der-Autor-von-Klassikern-wie-der-%E2%80%9EKleinen-Hexe%E2%80%9C-und-%E2%80%9ERauber-Hotzenplotz-17.03.2013
- Daum, E. (2011): Subjektive Kartographien und Subjektives Kartographieren – Ein Überblick, in: Daum, E.; Hasse, J. (Hrsg.) (2011): Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 11-42
- Dohse, W. (2011): Interview mit Jürgen Kinter am 15.11.2011, S. 12
- Dünne, J.; Günzel S. (Hrsg.) (2006): Raumtheorien. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Egmond-Fröhlich, A. v. u.a. (2007): Übermäßiger Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen: Risiken für Psyche und Körper, in: Bundesärztekammer und Kassenärztliche Bundesvereinigung (Hrsg.) (2007): Deutsches Ärzteblatt 104 (38). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag. URL: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/56968/Uebermaessiger-Medienkonsum-von-Kindern-und-Jugendlichen-Risiken-fuer-Psyche-und-Koerper> [10.03.2013]
- Eheling, E. (1982): Geschichten aus dem alten Barmbek, in: Barmbeker Wochenblatt (o.A.)
- Ehlers, H. (2012): Besuch in meine Kindheit, in: Geschichtswerkstatt Barmbek (Hrsg.) (2012): Zwischen damals und heute. Das Neue Barmbek. Erinnerungs- und Zeitzeugenberichte. (ohne Verlag), S. 28-33
- Faulstich-Wieland, H. (2007): Martha Muchow – Leben und Werk. Laudation zur Einweihung der Martha-Muchow-Bibliothek der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft am 31.1.2007. URL: http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/fak_4/bibliothek/laudatio.pdf [06.01.2013]
- Faulstich-Wieland, H.; Faulstich, P. (2012a): Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Faulstich-Wieland, H.; Faulstich, P. (2012b): Ausstellungseröffnung zu Martha Muchow am 25.9.2012. Einführung in Martha Muchows Leben, Werk und Wirkung. URL: http://www.uni-hamburg.de/onTEAM/grafik/1145869018/Ausstellungseroeffnung_Beitrag_Faulstich-Wieland+Faulstich.pdf [06.01.2013]
- Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis, in: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.437-456
- Geschichtswerkstatt Barmbek (Hrsg.) (2012): Zwischen damals und heute. Das Neue Barmbek. Erinnerungs- und Zeitzeugenberichte. (ohne Verlag)
- Giebel, C. (2011): Der letzte Barmbeker Sommer, in: Geschichtswerkstatt Barmbek (Hrsg.) (2012): Zwischen damals und heute. Das Neue Barmbek. Erinnerungs- und Zeitzeugenberichte. (ohne Verlag), S. 6-21
- Göppel, R. (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Grob, A.; Jaschinski, U. (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag
- Günzel, S.; Windgätter, C. (2005). Leib/Raum: Das Unbewusste bei Maurice Merleau-Ponty. URL: http://www.stephanguenzel.de/Texte/Guenzel-Windgaetter_Merleau-PontyUbW.pdf [15.01.2013]
- Heinzel, F. (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung, in: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 707-722
- Hengst, H. (2009): Generationale Ordnungen sind nicht alles. Über kollektive Identität und Erfahrungskonstitution heute, in: Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.53-78
- Hengst, H. (o.A.): Wenn die Vorsprünge schrumpfen ... Momentaufnahmen zeitgenössischer Kindheit. URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/610/18/heng61.pdf> [14.03.2013]
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2012): Fachtagung „Der Lebensraum des Großstadtkindes. URL: <https://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-ahumanw/studiengaenge/kiwi/fachtagungen/der-lebensraum-der-grossstadtkindes/> [06.01.2013]
- Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Honig, M.-S. u.a. (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa.

- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*, in: Honig, M.-S.(Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 25-52
- Hurrelmann, K.; Andresen, S.; TNS Infratest Sozialforschung (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- JAKO-O (2012): Lasst Kinder einfach Kinder sein. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=mqBxQ5Ms9hw> [17.03.2013]
- Jensen, K.-H. (1982): Geschichten aus dem alten Barmbek, in: Barmbeker Wochenblatt vom 20.03.1982
- Karnevalsgesellschaft Sayn: Unsere Tanzgruppen. URL: <http://www.kgsayn.de/> [15.03.2013]
- Kelle, H. (2009): Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der *childhood studies*, in: Honig, M.-S.(Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 79-102
- Kelle, H. (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung, in: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 101-118
- Key, E. (1901/2010): Das Jahrhundert des Kindes. Neuenkirchen: RaBaKa Publishing
- Kränzl-Nagl, R.; Wintersberger, H. (1998): Über die Bilder von Kindheit. URL: <http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kinder/25nagl.pdf> [Stand: 06.01.2013]
- Kreisjugendring Mayen-Koblenz (2013): Jugend in MYK 2013.
- Krell, C.; Pieper, M. (2012): Audiorundgang der Ausstellung zum Leben und Werk von Martha Muchow in den Räumen der Martha-Muchow-Bibliothek im Gebäude Von-Melle-Park 8 der Universität Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/marthamuchow/> [06.01.2013]
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag
- Lerner, R. M.; Busch-Rossnagel, N. A. (Hrsg.) (1981): Individuals als producers of their development: A life-span perspective. New York: Academic Press, zit. nach: Mey, G. (2012): Auf den Pfaden von Martha Muchow, in: Behnken, I.; Honig, M.-S. (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 178
- Liebsch, B. (2007): Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit – mit Blick auf Goldschmidt, Rousseau und Merleau-Ponty, in: Schäfer, A. (Hrsg.) (2007): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 25-66
- Lindgren, A. (1987): Pippi Langstrumpf. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger
- Lippitz, W. (1990): Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kindertraumes, in: Lippitz, W.; Rittelmeyer, C. (Hrsg.) (1990): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Löw, M. (2001):Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Löw, M.; Steets, S.; Stoetzer, S. (2007): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Opladen & Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich
- Mey, G. (2005): Forschung mit Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden, in: Mey, G. (2005): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 151-184
- Mey, G. (2012): Auf den Pfaden von Martha Muchow, in: Behnken, I.; Honig, M.-S. (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 177-190
- Mierendorff, J.; Olk, T. (2002): Gesellschaftstheoretische Anätze, in: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S.117-142
- Mierendorff, J. (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Muchow, M. (1915): Lebenslauf, in: Faulstich-Wieland, H.; Faulstich, P. (2012a): Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16ff.
- Muchow, M. (1927): Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels. Ein Beitrag zum Problem ihrer Anwendung in der Kleinkindererziehung unter besonderer Berücksichtigung ihrer kindes- und bildungspsychologischen Voraussetzungen, in: Hecker, H.; Muchow, M. (Hrsg.) (1927): Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig: Quelle und Meyer, S. 57-198
- Muchow, M. (1932): Das kindliche Spiel und die Organisation des Spiels im Kindergarten unter psychologischen Gesichtspunkten betrachtet, in: Kindergarten 73 (1932), S.88ff.
- Muchow, M. (1949): Die Rolle des Spiels in der „Welt des Kindes“, in: Muchow, M. (1949): Aus der Welt des Kindes. Beiträge zum Verständnis des Kindergarten- und Grundschulalters. Ravensburg: Otto Maier Verlag, S.23-32
- Muchow, M.; Muchow, H. H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes, in: Behnken, I.; Honig, M.-S. (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 75-160
- Muchow, H. H. (1965): Die Eltern und die Schularbeiten ihrer Kinder, in: Westfälische Zeitung vom 28.4.1965, zit. nach: Krell, C.; Pieper, M. (2012): Audiorundgang der Ausstellung zum Leben und Werk von Martha Muchow in den Räumen der Martha-Muchow-Bibliothek im Gebäude Von-Melle-Park 8 der Universität Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/marthamuchow/> [06.01.2013] Station 2
- Müller, H.-R. (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik (1999): Jahrgang 45, Heft 6. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5977/pdf/ZfPaed_1999_6_Mueller_Generationenverhaeltnis.pdf [14.03.2013]
- Oschmann, I. (1982): Geschichten aus dem alten Barmbek, in: Barmbeker Wochenblatt vom 10.02.1982
- Oswald, H. (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten, in: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.183-204
- Pfeil, E. (1955): Das Großstadtkind. Stuttgart: Klett
- Pfeil, E. (1972): Großstadtforschung. Entwicklung und gegenwärtiger Stand. 2. Auflage, Hannover: Jänecke
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1971): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett Cotta
- Postman, N. (2009): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Prengel, A.; Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2010): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung, in: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.17-42
- Preuss-Lausitz, U. u.a. (1989): Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Rhein-Zeitung (2012): Willkommen im Familien-Herbst. Ausgabe vom 23.10.2012
- Rolff, H.-G. (1989): Massenkonsum, Massenmeiden und Massenkultur – Über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen, in: Preuss-Lausitz, U. u.a. (1989): Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.153-167
- Rousseau, J.-J. (1998): Emil oder Über die Erziehung. 13. Auflage. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Rückner, S. (2012a): Süßigkeiten, Kinderspiele, Tante-Emma Läden. Kindheit rund um den Lambrechtsweg, 1950er/60er Jahre, in: Geschichtswerkstatt Barmbek (Hrsg.) (2012): Zwischen damals und heute. Das Neue Barmbek. Erinnerungs- und Zeitzeugenberichte. (ohne Verlag) S. 22-26
- Rückner, S. (2012b): Interview mit Jürgen Kinter am 26.01.2012
- Schäfer, A. (Hrsg.) (2007): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Scholz, G. (o.A.): Konkrete Kinder. Überlegungen zu einer Kindheitsforschung aus der Perspektive von Kindern. Unveröffentlichtes Manuskript. URL: <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/person/dateien-west/dateien-west-archiv/konkrete-kinder.pdf> [06.01.2013]
- Schweizer, H. (2008): Neue Soziologie der Kindheit – ‚veränderte Kindheit‘ in einer ‚alternden Gesellschaft‘, in: Gabriel, K. (Hrsg.) (2008): Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften. 49. Band. Kindheit und Jugend in alternder Gesellschaft. Münster: Aschendorff Verlag, S. 55-95
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2011): Mein Dorf, meine Stadt. Stadt Bendorf. URL: <http://www.infothek.statistik.rlp.de/neu/MeineHeimat/detailInfo.aspx?topic=3&key=0713700203&l=3&id=3537> [15.03.2013]
- Stern, W. (o.A.): Nachruf auf Martha Muchow, zit. nach: Zinnecker, J. (1978): Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Reise in verschüttete Lebenswelten und Wissenschaftstraditionen, in: Behnken, I.; Honig, M.-S. (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 25
- Stern, W. (1950): Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. 2. Auflage, Haag: Martinus Nijhoff
- Strnad, E. (1949): Martha Muchow in ihrer Bedeutung für die sozialpädagogische Arbeit, in: Muchow, M. (1949): Aus der Welt des Kindes. Beiträge zum Verständnis des Kindergarten- und Grundschulalters. Ravensburg: Otto Maier Verlag, S. 7-18
- Tennisverband RLP: Bendorfer TV Vereinsinfo. URL: <http://tvrp.liga.nu/cgi-bin/WebObjects/TennisLeagueTVR.woa/3/wa/clubInfoDisplay?federation=RPF®ion=DE.SW.TVRP&club=3893&tab=4> [15.03.2013]
- Tode, S. (2012): Newsletter von Sven Tode – Ihr Bürgerschaftsabgeordneter vor Ort. URL: <http://www.sven-tode.de/wp-content/uploads/2012/03/M%C3%A4rz-Newsletter-Druck.pdf> [17.03.2013]
- Uexküll, J.v. (1909): Umwelt und Innenwelt der Tiere. 2. Auflage. Berlin: Springer, S. 219, zitiert nach Dünne, J.; Günzel S. (Hrsg.) (2006): Raumtheorien. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 38
- Uexküll, J. J. v. (1913): Gedanken über die Entstehung des Raumes, in: Dünne, J.; Günzel S. (Hrsg.) (2006): Raumtheorien. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 85-93
- Uexküll, J. v. (1934/1970): Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Bedeutungslehre. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag
- Wacker, P. (2006): Bendorf und seine Bewohner gestern – heute. Koblenz: Görres Verlag
- Waldenfels, B. (1992): Einführung in die Phänomenologie. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag
- Waldenfels, B. (2000): Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Waldenfels, B. (2009): Ortsverschiebungen/Zeitverschiebungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Werner, H. (1959): Einführung in die Entwicklungspsychologie. 4. Aufl., München: Barth
- Westermann, A. (1979): Erinnerungen einer studentischen Mitarbeiterin, in: Zinnecker, J. (1998): Martha Muchow. Materialien zur Biografie einer Wissenschaftlerin, in: Behnken, I.; Honig, M.-S. (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.166ff.
- Westphal, K. (1997). Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Westphal, K. (2000). Füße im Wind – zur Rauman eignung von Kindern, in: Kaiser, A.; Röhner, C. (Hrsg.) (2000). Kinder im 21. Jahrhundert. Münster: Lit Verlag, S. 159-170
- Westphal, K. (2007). Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Westphal, K. (2010). Körper. Bewegung. Raum. Aspekte einer Topophänomenologie am Beispiel eines ortsspezifischen Theaters, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2010, Heft 4), Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 621-631
- Westphal, K. (2013): Medien.Stadt.Räume_ Lebenswelten von Kindern, in: Westphal, K.; Jörissen, B. (2013): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim: Beltz Juventa
- Westphal, K.; Jörissen, B. (2013): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim: Beltz Juventa
- Wichers, W. (1982): Geschichten aus dem alten Barmbek, in: Barmbeker Wochenblatt vom 24.03.1982
- Zeiber, H. (1989): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: Preuss-Lausitz, U. u.a. (1989): Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 176-195
- Zeiber, H. (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit, in: Honig, M.-S.(Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 103-126
- Zinnecker, J. (1978/1998): Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Reise in verschüttete Lebenswelten und Wissenschaftstraditionen, in: Behnken, I.; Honig, M.-S. (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 19-63
- Zinnecker, J. (1998): Martha Muchow. Materialien zur Biografie einer Wissenschaftlerin, in: Behnken, I.; Honig, M.-S. (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.161-174
- Zinnecker, J. (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag