

*Da wachsen Kinder auf an Fensterstufen,
die immer in demselben Schatten sind,
und wissen nicht, dass draußen Blumen rufen
zu einem Tag voll Weite, Glück und Wind, –
und müssen Kind sein und sind traurig Kind.*
(Rilke 1962, S. 101)

Die Pädagogik ist eine bescheidene Profession und stark von gesellschaftlichen (Lern-)Kontexten abhängig. Hierin liegt auch eine zentrale Paradoxie pädagogischer Interventionsstrategien, denn diese reichen oft nicht an die wesentlichen Problemursachen heran. Das, was wir über die Welt selbst wissen, was wir an Zusammenhängen erkennen und als Grundlage für unsere Entscheidungen und Handlungen sichtbar machen können, ist sowohl im Alltagsleben als auch in der sozialwissenschaftlichen Erforschung von Phänomenen gebunden an Begriffssysteme, die wiederum Ausdruck verschiedener Vorstellungen von dem „normalen“ Verhalten von Menschen sind. Das naive empiristische Wunschbild, es genüge, sich eine Sache einmal aus der Nähe anzusehen, um zu wissen, was hier vorgeht, erkennt dabei, dass das Wesentliche des vor Ort zu Erlebenden und zu Sehenden seinen Kern ganz woanders haben kann. So reicht es z. B. nicht aus zu sehen, wie Menschen handeln, ohne die Strukturen, innerhalb derer dieses Handeln für sie Sinn macht, zu bestimmen. Den oft zu schnell vermeintlich sichtbaren Gründen, warum ein Verhalten an den Tag gelegt wird, oder den substantialistischen Irrtümern vor Ort kann nur durch eine stringente Analyse der Wechselbeziehungen zwischen den Strukturen des Sozialraums und jenen des physischen Raums entgangen werden. Oft ist der tatsächliche Grund für ein zu untersuchendes Phänomen am Ort der Beobachtung nur schwer zu finden und kann erst über die Analyse der gesellschaftlichen (politischen) Konstruktion der die Handlung bestimmenden Wirklichkeit erfasst werden. Dabei geht es auch um die Erfassung struktureller Wechselwirkungen mit dem Individuellen, die nur über den „Umweg“, über die

gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit beschrieben und analysiert werden können (vgl. dazu Bourdieu & Wacquant 1996).

In der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Schulweg sind also auch das Feld, der Kontext und die kulturelle Präsenz, innerhalb derer Bedeutungen generiert werden, zu bestimmen. Die Frage nach dem Ort des unmittelbar Erlebbaren und dessen Bedeutung für die Entwicklung von Kindern ist deshalb vorab zu bestimmen. In der Pädagogik wurde schon sehr früh mit den Möglichkeiten eines unmittelbar erlebbaren Ortes gearbeitet. Vor allem Jean Jacques Rousseau wies in seinen Werken (insbesondere im „Emile“) darauf hin, dass in der Dynamik des Aufwachsens drei „idealtypische Erzieher“ von Bedeutung sind. Es sind dies die Natur, die Menschen und die Dinge: „Die innere Entwicklung unserer Fähigkeiten und unserer Organe ist die Erziehung durch die Natur. Der Gebrauch, den man uns von dieser Entwicklung zu machen lehrt, ist die Erziehung durch die Menschen, und der Gewinn unserer eigenen Erfahrung mit den Gegenständen, die uns affizieren, ist die Erziehung durch die Dinge. Jeder von uns wird also durch drei Arten von Lehrmeistern gebildet“ (Rousseau 1963, S. 109). Erziehung ist demnach aus der Erfahrung und aus dem Umgang mit der Umwelt und den Dingen begründet. Wie Rousseau sich das vorstellt, wird im „Emile“ vielfach gezeigt. Stets versucht der Erzieher auf die belehrende Rede zu verzichten und „zu den Sachen selbst“ zurückzukehren: „Nehmen wir an, daß, während ich mit meinem Zögling die Sonnenbahn studiere und die Art und Weise sich zu orientieren, er mich unterbricht und fragt, wozu das alles nötig sei. Was für einen schönen Vortrag ich ihm dann halten werde! [...] Ich werde ihm vom Nutzen des Reisens sprechen, [...] den Möglichkeiten sich auf dem Meer zu orientieren und die genaue Route einzuhalten, ohne seine eigene Position zu kennen. [...] Wir müssen eine handgreiflichere Lösung finden – mein ganzer wissenschaftlicher Aufwand ist für nichts“ (ebd., S. 381f.). Also stellt der Erzieher eine Situation her, geht mit Emile im Wald spazieren und tut plötzlich so, als wüsste er nicht mehr, wo sie nun sind. Immer tiefer „verirren“ sie sich im Wald, bis sich der Hunger und der Durst melden und das Kind in Verzweiflung fällt. Schließlich fängt der Erzieher an, laut über das Gelernte, über den Stand der Sonne nachzudenken, und Emile denkt mit, sucht all seine Informationen zusammen und letztlich finden sie den Weg hinaus und Emile „klatscht in die Hände und stößt einen Freudenschrei aus. Ah! Gehen wir essen, laufen wir, rasch – die Astronomie ist doch zu etwas gut“ (ebd., S. 384). Der Spielraum des Emile wird hier aus der Sicht Rousseaus durch eine „wohlgeordnete Freiheit“ räumlich und kognitiv in eine bestimmte Richtung erweitert und gleichzeitig auch limitiert. Gerade in diesem dialektischen Verhältnis zwischen Spielraum und Ernstfall, zwischen Wissen und Erfahrung, aber auch zwischen Individualität und Gesellschaft versucht Rousseau eine angemessene Welt als pädagogische Aufgabe zu entwickeln. Dabei soll das Zusammentreffen der

kindlichen Vorstellungswelt mit den Vorstellungen der großen gesellschaftlichen Welt sichtbar gemacht werden. Gerade hier, an der Schnittstelle zwischen den sich erst entwickelnden Bedürfnissen der Kinder und den dringenden Bedarfen der bereits bestehenden Welt, wird für Rousseau die Entfaltung von Gestaltungsräumen den sogenannten gesellschaftlichen Sachzwängen geopfert. Kinder sollen lernen, was andere herausgefunden haben, was als Wissen bereits kanonisiert ist, und in diesem Vorgang wird das Netz der vorgefertigten Welt dem kindlichen Bemühen um eine eigene Ordnung übergestülpt. Dieses Verfahren wird im Wissenserwerb und auch in der grundsätzlichen Gestaltung von Lerngelegenheiten in der weiten Lebenswelt derart dominant, dass ungeplante, spontane Versuche der Kinder, ihre Welt zu erfassen, systematisch entwertet werden.

Für Kinder entsteht daraus eine Form der Kindheit, die unstrukturierte Spielräume zu vermeiden versucht. So definiert heute die Hirnforschung, was gut für das Kind ist, und malt ein Schreckensbild von sich schließenden Fenstern der Sprachentwicklung und stagnierender Synapsenbildung, wenn die nötigen Lernanstrengungen fehlen. Rousseau selbst geht hier einen völlig anderen Weg, wenn er in seinem „Emile“ schreibt: „Ob ich es wage, hier die größte, wichtigste und nützlichste Regel aller Erziehung dazulegen? Sie heißt: Zeit verlieren und nicht gewinnen“ (ebd., S. 212). Wenn dies missachtet wird, wenn Kinder keinen unmittelbaren Bezug zu ihren eigenen Vorstellungen und ihrer Sprache haben, kann kein vernünftiges Urteilsvermögen wachsen. Gerade der Ersatz der Vorstellung durch Worte ist im Sinne Rousseaus ein Angriff auf ein lebenspraktisch bedeutsames Lernen. „Schränkt also den Wortschatz der Kinder so sehr wie möglich ein. Es ist ein großer Nachteil, wenn es über mehr Worte als Vorstellungen verfügt und wenn es mehr sagen kann, als es zu denken vermag“ (ebd., S. 179). Erst das In-Beziehung-Setzen der Vorstellungen in einem überschaubaren Referenzrahmen lässt das Ich auf eine Form der Entdeckungsreise gehen, innerhalb derer die geplante Bezugnahme auf vorgefertigte Bahnen im Zusammenspiel von Natur, Dingen und Menschen den eigenen Intellekt und das persönliche Gefühl entwickeln lassen. So entstehen Spielräume für die Entwicklung individueller, geschichtlich gewachsener und biografisch bedeutsamer Lebenswelten.

2.1 Sozialräume als Lernräume

Um informelle und subjektiv bedeutsame Lernprozesse (wie die Aneignung des Schulwegs) verstehen zu können, ist es notwendig, die in der Gesellschaft dominierenden Organisationsformen von Leben und Lernen zu reflektieren. Diese formen

und strukturieren durch Institutionalisierungsrahmen die Sozialisations- und Bildungsprozesse mittels Verflechtung von Möglichkeiten und Entscheidungen und formen und strukturieren damit die Entdeckung des Sozialraums. Durch die unmittelbar erlebbare Umwelt werden auch Formen des Lernens angeeignet, indem „typische“ Lebenslaufstrukturen formiert und subjektive Lebensentwürfe und -erfahrungen geprägt werden. Dabei spielen neben sozialstrukturellen Merkmalen (Klasse, Geschlecht oder Ethnizität) auch mediale Einflussfaktoren eine große Rolle. Die Bilderwelt der Medien- und Informationsgesellschaft, die Instantprodukte der Lebensmittelindustrie, die rigorose Vermarktung unseres Lebens als Objekt der Werbewirtschaft und der kalkulierten Wahrnehmungsökonomie geben dabei sehr oft den Takt und die Frequenz an, in denen wir unsere Umwelt wahrnehmen sollen. Dieses permanente Marketing verwandelt Individuen, Gruppen und auch die Gesellschaft in ein multifunktionales Warenhaus, in dessen Räumen permanent Leben inszeniert wird. Viele Städte haben sich diese Logik schon zunutze gemacht und haben Konsumlabyrinth mit integrierten Bahnstationen, Ausstellungs- und Konzerträumen, Diskotheken, Museen und Bibliotheken, Schönheitsfarmen als vergnügliche Umgebungen kreiert, die man am besten nie mehr verlässt. Alle diese Orte sind letztlich Transiträume von einem Zustand der latenten, ungerichteten Kaufbereitschaft hin zur Befriedigung von allgemeinen oder suggerierten Bedürfnissen. Dabei ist das Beiläufige entscheidend für den Kauf. Es darf keinesfalls so wirken, als müsse unter allen Umständen konsumiert werden, auch die Beschaffenheit der Ware selbst spielt nur eine untergeordnete Rolle. Es ist vielmehr die Weise, wie man, flanierend oder Angebote vergleichend, zu ihr findet, wie man die Ware auswählt oder sie ablehnt, die den existenzversichernden Mehrwert bestimmt. Gleichzeitig ist die Verpflichtung, ständig potenziell Kaufende/r zu sein, ein quasi moralischer Imperativ, der die Bewegungen antreibt. Was dabei entsteht, ist ein Perpetuum mobile aus potenziellen Wünschen, flüchtigen Produkten und einer allumfassenden Warenästhetik, deren Werte durch medial vermittelte Standards Bedeutung erlangen. Die Produkte, die Menschen hervorbringen, bestimmen dabei auf immer umfassendere und ausschließende Art und Weise den Umgang mit der konkreten Umwelt. Gut lässt sich das an den Bereichen Auto, Mobiltelefon oder Computer sehen, wo sich eine Infrastruktur um „Dinge“ gebildet hat, welche die Sozialformen menschlichen Handelns grundlegend neu gestaltet haben.

Der Philosoph Günther Anders hat in seinen Werken schon früh darauf hingewiesen, dass in technischen Zivilisationen die Einsatzmöglichkeiten der Technik (heute: der Technologien) die moralischen Standards setzen. In seinem 1956 erschienenen Standardwerk „Die Antiquiertheit des Menschen“ beschreibt er die Hilflosigkeit von Subjekten, die sich dem Diktat der Technik/Technologie nicht beugen. Er bezeichnet diese Vorgänge als „prometheische Schau“, angelehnt an

den griechischen Titanen Prometheus, der den Menschen und Tieren Leben einhauchte und ihnen das Feuer brachte. Mit ihm beginnt nach Anders der Spalt zwischen der Unvollkommenheit des Menschen und der Abhängigkeit von der Technik, die ein „prometheisches Gefälle“ entstehen lässt. Der Mensch hat sich demnach im Zuge seiner Entwicklung eine Produkt- und Technikwelt erschaffen, der er nicht mehr gewachsen ist. Durch die grundlegende Kluft zwischen dem Herstellen von „Dingen“ und dem Vorstellen der Folgen der technischen/technologischen Errungenschaften bleibt der Mensch „antiquiert“ zurück, wachsen ihm doch die Konsequenzen daraus bald über den Kopf. Anders zeigt dies an vielen Beispielen, z. B. auch im zunehmenden Umgang mit dem Auto in der Mitte des letzten Jahrhunderts. So beschreibt er u. a. eine Szene, in der er als Fußgänger in Los Angeles unterwegs ist und von einem Polizisten aufgehalten wird, weil er sich des dominierenden Fortbewegungsmittels, des Autos, nicht bedient. Ob dieses „Frevels“ des Herumwanderns auf dem Highway wird er als verrückt erklärt und vorübergehend sogar verhaftet (vgl. Anders 1983). Für Anders war dies ein Beleg mehr, dass dort, wo die Bedürfnisse und deren Befriedigungsmöglichkeiten standardisiert sind, das „Künstliche“ das Wirkliche prägt. Das Auto definiert über die Möglichkeiten der Besitznahme die Umwelt, indem es einerseits die Umwelt nach seinen Maßgaben umformt (Verkehrswege, Infrastruktur etc.), zum anderen die individuellen Möglichkeiten bis hin zur Gestaltung der Sozialbeziehungen an diese „anpasst“. Die Welt als Potenzialität wird zum Gegenstand, der vor allem über die Krücken der Maschinen gespürt oder erfahren wird.

Anschaulich stellt Anders dies auch in einer kleinen Kindergeschichte dar, die das Verschwinden jener „Potenzialität“ von Leben, die Auskunft über die ordnenden Kräfte unseres Lebens geben kann, auch beziehungspezifisch begreiflich macht: „Da es dem König aber wenig gefiel, daß sein Sohn, die kontrollierten Straßen verlassend, sich querfeldein herumtrieb, um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden, schenkte er ihm Wagen und Pferd. ‚Nun brauchst du nicht mehr zu Fuß zu gehen‘, waren seine Worte. ‚Nun darfst du es nicht mehr‘, war deren Sinn. ‚Nun kannst du es nicht mehr‘, deren Wirkung“ (ebd., S. 97).

Die hier angesprochenen Phänomene, die das Erwachsen-Werden, das Erfahrungen-Sammeln und die Welt-Aneignung bestimmen, gehen nicht mehr davon aus, diese Welt mit eigenen Mitteln ästhetisch oder moralisch einschätzen, bewerten oder beurteilen zu können. Das sich Herumtreiben, das querfeldein sich selbstbestimmend und eigeninitiativ in Beziehung mit der Welt Setzen, wird durch das neue Mittel des Wagens zu einem zielgerichteten Vorwärts. Das verlockende Versprechen, sich der Mühsal und der Anstrengung zu entziehen, lässt den „homo viator“, den Wege Gehenden, den Reisenden, überflüssig werden, denn der Raum wird auch ohne wirkliche Begegnung überwunden. Das Herumtreiben und

Sich-Ausprobieren wird dadurch für viele immer uninteressanter. Gut kann das im Umgang mit Medien beobachtet werden, wo schon kleinste Kinder technisch, durch Knopfdruck oder das Herumwischen auf einem Display, in vorgefertigte andere Welten einsteigen können. Was dabei auf der Strecke bleibt, liegt auch auf der Hand, denn ohne reale Begegnung verändert sich die Qualität unserer Wahrnehmung der Wirklichkeit und verändern sich dadurch auch unsere Wirkung zeitigenden Handlungen. Kinder machen z. B. durch Computerspiele ganz spezifische Erfahrungen mit ihren Händen, mit der Bildung ihrer Sinne. Das, was unmittelbar Wirkung zeigt, ist eingeschlossen in ein spezifisches Bedienungsprocedere, in eine lineare Prozedur, deren Ursachen und Wirkungskreislauf nur noch visuell erfahrbare sind. So anspruchsvoll die hier eingelagerten Lernprozesse kognitiv auch sein mögen, so entstehen durch die Kluft zwischen den ausgeführten Bedienungsschritten und den medial inszenierten (vermeintlichen) Ergebnissen Diskrepanzen, die sich auf die Qualität der Lernprozesse auswirken. Wirklich schwierig wird es dabei vor allem dann, wenn solche Spielsysteme auf sofortige Belohnung ausgelegt sind und die Frustrationstoleranz, die viele Lernprozesse erfordern, beständig reduzieren. Sie sind oft gerade die Garanten für eine spezifische Nachhaltigkeit von Lernvorgängen, die in die Lage versetzen, komplexe Ursachen und Wirkungskreisläufe zu durchschauen. Ihre Reiz-Reaktionsschleifen (wie dies oft bei eigens aufbereiteten linearen Computerspielen geschieht) verkürzen derartige Vorgänge oft dramatisch. So entstehen Leer-Räume, wo zwar vieles geschieht, doch nichts unmittelbar, jenseits der Herstellungskräfte von Maschinen, Technologien oder vorgefertigten Programmen erlebbar ist.

Diese auf technologische Machbarkeit ausgerichteten Programmatiken des Lebens und Lernens haben auch Auswirkungen auf das Wechselspiel der (gesellschaftlichen) Strukturen und der Formung von (subjektiven) Aneignungsprozessen. Orte und Wege sind stets als kollektive Formationsprozesse zu sehen, die Erfahrungszusammenhänge gestalten. Wenn die hier möglichen Beziehungen und lebensweltlich abgesicherten Interaktionszusammenhänge vor allem von einem Modus der vorgetäuschten Begegnung, der permanenten Inszenierung angetrieben werden, entstehen zunehmend „Nicht-Orte“, wie sie der theologisch inspirierte Anthropologe Marc Augé in seinem Buch „Orte und Nicht-Orte“ beschreibt: „Der Raum des Nicht-Ortes schafft keine besondere Identität und keine besondere Relation, sondern Einsamkeit und Ähnlichkeit“ (Augé 1994, S. 121). Nicht-Orte par excellence sind in seinem Sinne Shopping-Malls, Flughäfen und Bahnhöfe, durchquerte, benutzte Räume, in denen man weder Halt noch Bindung findet, die aller Aura beraubt, auf ein beinahe leeres Funktionieren, den bloßen Gebrauch reduziert sind. Die Wege zu und von ihnen entsprechen einem ökonomisch-technologischen Paradigma und „entbetten“ Begegnungen und Erfahrungen aus ihren

lebensweltlich gewachsenen, interaktiv und biografisch hergestellten Begegnungen. Die Frage, was Menschen brauchen, damit sie sozial und individuell jene Fertigkeiten ausbilden und vervollkommen können, die in einer demokratischen und menschenfreundlichen Gesellschaft notwendig sind, verschwinden dabei beinahe gänzlich im Machbarkeits- und Steuerungsdiktat künstlich angeleiteter Aktivitäten. Der unablässige Perfektions- und Anpassungsdrang verdrängt dabei den Eigensinn, die Suchbewegung, die Bereitschaft, Fehler zu machen, und auch den Kooperationssinn. Wenn aber der Weg hin zu den Dingen und zu den anderen Menschen verschwindet, wenn Leben nur noch aus vorgefertigten Räumen besteht, wie bauen Menschen dann Kompetenzen des selbstreflexiven Umgangs mit den Möglichkeiten und Grenzen des Erkennens in der jeweils konkreten Umgebung auf? Und was bedeutet dies für das Hineinwachsen in diese Gesellschaft? Wie sehen gegenwärtige Kindheiten diesbezüglich aus? Woher erhalten sie ihre Stimuli und wie erobern sie sich ihr Terrain?

Was die heutige dominierende (Mittelschicht-)Kindheit dabei umrahmt, ist der Umstand, dass der frei erlebbare Raum für das ungeplante Spiel, in dem Kinder differenten Impulsen folgen, durch geplante Freizeitaktivitäten und begrenzte Spielräume permanent beschnitten wird (vgl. Rauschenbach 1996). Dies geschieht einmal durch bauliche Veränderungen, aber auch durch dominante Beziehungsmodelle, in denen Erwachsene stark regulierend auf die Tätigkeiten ihrer Kinder eingreifen (vgl. dazu die gesellschaftspolitisch relevanten Aussagen in Borsche 2003). Dabei werden (in bester Absicht) permanent Lerngelegenheiten hergestellt und bewertet, um den Kindern keine Entwicklungschancen zu nehmen. Der Zusammenhang zwischen kindlicher Neugierde und der Erkundung interessierender Sachverhalte wird dabei sukzessive in die Richtung vorgefertigter Settings verlagert. Kinder bleiben in ihrem Aufwachsen dabei nur mehr selten unbeobachtet. Der Begriff des „helicopter parenting“ veranschaulicht eine Eltern-Kind-Beziehung, in der die Erwachsenen ständig um ihr Kind kreisen, immer einsatzbereit sind, um „Probleme“ zu lösen. Die Angst, dass dem Sprössling etwas passieren könnte, ist dermaßen groß, dass es ein wirklich unbeaufsichtigtes Spiel kaum mehr gibt (vgl. dazu exemplarisch Bühler-Niederberger; Mierendorff & Lange 2010). Meist werden dabei die Sorgen und Spannungen der Eltern auf das Kind übertragen, weshalb hier vor allem im sogenannten Bildungsbürgertum auch die Ansicht vorherrscht, Kinder seien permanent innerhalb der gesellschaftlich relevanten Kompetenzportfolios zu fördern. Ähnliches lässt sich auch in der Kleinkindpädagogik beobachten, wo innerhalb „moderner“ Orientierungs- oder Bildungspläne das freie und ungestörte Spiel zugunsten eines „outputorientierten“ Lernens an Bedeutung verliert (vgl. Bishop & Wößmann 2004; Altrichter & Maag Merki 2010).

Dabei hat der Großteil der Kinder keineswegs verlernt, sich eigene Wege zu suchen, nur sehen sie sich in unserer medial und technologisch schnelllebigen Zeit anderen Gegebenheiten gegenüber als in der Vergangenheit. Kinder nehmen ihre Umwelt in der Art und Weise wahr, wie die zur Verfügung stehenden Mittel und Beziehungen es ihnen ermöglichen. Erwachsene erkennen darin oft nur schwer oder auch mit Erschrecken Formen einer lebendigen Subkultur voller Variationen, Vorstellungskraft und Erfindungsreichtum. Als Rahmen dieser Bewegungen spielen die in den letzten Jahrzehnten stattfindenden Spezialisierungen und funktionalen Trennungen städtischer Gebiete eine gewichtige Rolle (vgl. u. a. Zeiher & Zeiher 1994). Vor allem die Verinselung des Lebensraums und der individuellen Lebensführung haben hier große Auswirkungen auf die Erlebnis- und Gestaltungswelten der Kinder: „Diese räumliche Ausgrenzung der Kinder hat sich in den 60er und 70er Jahren durch die Kumulation von Entwicklungsschüben in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen erheblich verschärft: Die Bildungsreform erzeugte einen Institutionalisierungsschub, der neue Vielfalt und größere Menge[n] (sic) an Gebäuden für Beschulung, Betreuungs- und Freizeit[angebote] (sic) erforderte; räumliche Funktionsentmischung war damals Programm der Stadtentwicklung; der motorisierte Straßenverkehr verdichtete und beschleunigte sich; mehr Eltern wollten die Bildungschancen ihrer Kinder in außerschulischen Veranstaltungen verbessern, und mehr Eltern nutzten familienexterne Kinderbetreuung aus pädagogischen Gründen und wegen der Isoliertheit des Familienlebens, aber auch, weil Mütter zunehmend erwerbstätig waren. Die soziale Entleerung von Nachbarschaftsräumen war die Kehrseite dieser Entwicklung, nicht nur weil vielerorts die nahen Orte kaum mehr zum Spielen geeignet waren, sondern weil Kinder, die Betreuungs- und Freizeiteinrichtungen besuchen, entsprechend weniger Zeit haben, sich im Wohnumfeld mit Nachbarskindern zu treffen, zumal es wenig davon gibt, weil die Geburtenzahlen seit Mitte der 60er Jahre drastisch zurückgingen“ (Zeiher 2001, S. 4). Die „Verhäuslichung der Kindheit“ durch die Verlagerung des Alltagslebens in geschützte Räume erzeugt einen Modus der permanenten Funktionalisierung der räumlichen Wohnumwelt: „Es ist die Durchgängigkeit, mit der die Räume inzwischen funktionalisiert sind: aus Hofeinfahrten sind Garageneinfahrten geworden, Gehsteige und öffentliche Plätze lassen inzwischen nur monofunktionale Nutzung zu, die eher den Erwachsenen zukommen, Spielplätze sind nach der funktionalen Raumkalkulation und nicht nach dem Raumbedarf der Kinder eingerichtet und erhalten so den Charakter von Reservaten“ (Böhnisch 1999, S. 128).

Eigensinnig organisierte Aneignungsmuster, die einer individuellen Logik der Verknüpfung von Raum, Körper oder Zeit entsprechen, werden in diesen Reservaten auf eine spezifische Art gerahmt und hergerichtet, die z. B. den Raum meist als zu überwindendes Hindernis betrachtet. Der Weg zum Klavierunterricht, zur

Spielkonsole, zur Nachmittagsbetreuung hat dabei kaum eine individuell-biografische Sinnperspektive, sondern ist ein zeitlich strukturiertes Element in einem instrumentellen Fahrplan. Die hierbei vorzufindenden Lerngelegenheiten zielen in der Regel auf organisierte und institutionalisierte Formen ab.

Damit ist aber noch nichts über die Komplexität dieser Phänomene in der Dialektik von Weltaneignung und Selbstbildung gesagt, sondern einzig etwas über das Aneignungssystem generell, über die Spielräume und deren diverse, in Schichten und Regionen abgestuften Handlungs- und Erlebnisaufforderungen. Genau so muss hier aber auch bedacht werden, dass ein argloses oder selektives Zurückgreifen auf (vermeintliche) Kinderbilder der Vergangenheit meist in einem binären „besser oder schlechter“ hängenbleibt. Die Verweise sind dabei meist zu vereinfachend oder zu psychologisierend, zumal die Kontextbedingungen historischer Entwicklungen meist ausgeblendet werden. Eine solche Haltung der Vereinheitlichung dessen, was z. B. in den Kategorien sozio-ökonomische Bedingtheit, Geschlecht oder kultureller Hintergrund analysiert werden muss, kann nur zu prekären Zuschreibungen führen, die die komplexen sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens negieren. Deshalb müssen die Modi, die Spektren der Sichtweisen auf Kinder und Kindheit, strukturell analysiert werden, indem Kinder als eine eigene soziale Gruppe, als Akteure und Akteurinnen in ihrer eigenen Lebenswirklichkeit betrachtet werden und Kindheit als eine Lebenslage begriffen und dargestellt wird (vgl. dazu u. a. Honig 1999; Kelle 2005). In diesem Sinne müssen die Spielräume, innerhalb derer sich kindliches Leben abspielt, aber auch die dahinterliegenden Kinderbilder analysiert werden. Es macht einen großen Unterschied, ob das empfindliche oder wehrlose Kind der klassischen sozialpädagogischen (Defizit-)Perspektive auf Kinder hier im Mittelpunkt steht, oder ob ein Kind als urteilsfähige/r Akteur/in, als Subjekt, das sich aktiv seine Umwelt aneignet, gesehen wird (vgl. Borsche 2003). Ist Letzteres der Fall, dann müssen die Koordinaten, die Spielräume, für eine derartige Kultur des Aufwachsens strukturell betrachtet werden. Die folgenden Bestimmungen beziehen sich deshalb auf alle Formen kindlicher Spielraumfiguren und versuchen die Perspektive über die klassisch vorgestalteten Spielplätze hinaus zu erweitern.

2.2 Spielräume der Aneignung

Spielräume sind, trotz ihrer strukturellen Rückbindungen, keine dingliche Realität, sondern besitzen zunächst nur Potenzialität, sind Optionen, Möglichkeiten und Erwartungen, die erst in den jeweiligen Handlungen zur Realität werden. Spielräume sind nicht scharf definiert, definieren kein bestimmtes So-Sein, bestehen

aus dem Zusammenspiel der Möglichkeiten der Realitätswahrnehmung und den daraus abgeleiteten Handlungen. Mit dem Begriff „Spielraum“ hat die Psychologin Martha Muchow bereits in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts die subjektiven Perspektiven kindlichen Raum(er)lebens in die sozialräumliche Kindheitsforschung eingebracht. Das Erleben der Stadt wird hierbei als ein aktiver Lern- und Gestaltungsprozess verstanden, der von bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängt, wobei diese Rahmenbedingungen aber individuell und selbstorganisiert verarbeitet und damit auf eine spezifische Weise mitgestaltet werden. „Es war also nicht mehr zu untersuchen, wie eine so oder 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 Welt umschafft, und wie sich alsdann die vom Kinde ‚gelebte Welt‘ Großstadt darstellt“ (Muchow in Mey 2001, S. 2). Heute würden wir dazu „Lernen im sozialen Umfeld“ sagen und damit jene hochkomplexe Perspektive selbstorganisierten biografischen Lernens benennen, die die biografische „Eigenlogik“ in den konkreten Lernprozessen betont: Das „Wie“ des Aufwachsens und Lernens in einer konkreten Umwelt wird verbunden mit den eigenen Erfahrungsgestalten, die der Welt ihren Stempel aufprägen. Forscher/innen haben dabei die Aufgabe, diesen eigensinnigen Lebensräumen nachzugehen: „So lernte ich auch, immer etwas sehr präzise zu beschreiben, immer vom je einzelnen Kind zu sprechen. Seine Welt, seine Erfahrung, galt es zu respektieren. Überhaupt: Von Erfahrungen auszugehen, Erfahrungen aufzuspüren, das waren uns damals Selbstverständlichkeiten oder doch ernsthaft verfolgte Ziele; die Windungen des alltäglichen Lebens auch während der Forschung mitzumachen, nicht so viel glätten, war unsere Maxime“ (Muchow in ebd.). Dabei bestehen diese Spielräume als originäre Lebensräume von Kindern aus der Verknüpfung des unmittelbaren *Spielgebietes* (das sind Räume, die das Kind gewohnt ist, täglich zu nutzen) und dem *Streifenraum* (das sind Orte, die das Kind außerhalb der unmittelbar zielbezogenen oder interaktionell durch Erwachsene vorgeprägten Wege gelegentlich aufsucht). In der Erkundung solcher Lebensräume werden drei Ebenen unterschieden: Der Lebensraum als Raum, *in dem das Kind lebt* (erhoben durch kartografische Verfahren), der Lebensraum als Raum, *den das Kind erlebt* (erhoben durch die grafische Darstellung bekannter Orte hinsichtlich ihrer Bedeutung), und der Lebensraum als Raum, *den das Kind lebt* (erhoben durch Beobachtungen über das Verhalten der Kinder). Dabei spielen selbstverständlich Gegebenheiten der räumlichen Nähe eine Rolle, aber stärker noch sind es die spezifischen kindlichen Interessensräume, die die grundsätzlicheren Aneignungsvorgänge bestimmen (vgl. dazu Muchow & Muchow 1998). Spielräume sind in diesem Sinne Prozesse und Produkte von Aneignungspraxen, die sich innerhalb territorialer Gegebenheiten vollziehen. Diese Aneignungspraxen sind wiederum eng gekoppelt an materielle, sozio-öko-

Lernwelt Schulweg

Sozialräumliche Annäherungen an ein Alltagsphänomen

Egger, R.; Hummel, S.

2016, VI, 222 S. 47 Abb., 35 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-10517-4