

Kristin Westphal | Benjamin Jörissen (Hrsg.)

Vom Straßenkind zum Medienkind

Raum- und Medienforschung
im 21. Jahrhundert

Kristin Westphal | Benjamin Jörissen (Hrsg.)
Vom Straßenkind zum Medienkind

Räume in der Pädagogik

Herausgegeben von

Johannes Bilstein | Jutta Ecarius | Benjamin Jörissen |

Eckart Liebau | Ursula Stenger | Kristin Westphal |

Jörg Zirfas

Dass der Raum und die Vielfalt von Orten weit mehr sind als die Resultate von architektonischen Entscheidungen und sozialen Platzierungen, gilt mittlerweile als gesichertes Erkenntnis. In der Pädagogik ist die Frage nach dem Raum eine grundlegende Frage und gleichzeitig eine, deren zentrale Bedeutung noch nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit erhalten hat. Dabei ist die Pädagogik in allen ihren wissenschaftlichen und praktischen Perspektiven – theoretisch, empirisch, historisch, institutionell – auf eine Reflexion von Räumlichkeiten zentral angewiesen.

Kristin Westphal | Benjamin Jörissen (Hrsg.)

Vom Straßenkind zum Medienkind

Raum- und Medienforschung
im 21. Jahrhundert

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4277-1

Vorwort

Räume in der Pädagogik. Interdisziplinär _ interkulturell _ institutionell

Pädagogische Theorien und Modelle an den Schnittstellen zu Architektur, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Geschichte, sowie Kultur und Medientheorie

Seit geraumer Zeit lässt sich in den verschiedenen Sozial- und Kulturwissenschaften, den Raumkünsten und den Medien ein sehr hohes Interesse an Fragen zu Raumkonzepten und -praktiken verzeichnen. Dass Räume und Orte weit mehr sind als die Resultate von architektonischen Entscheidungen, sozialen und kulturellen Grenzziehungen, gilt mittlerweile als gesicherte Erkenntnis. In der Pädagogik und in den Erziehungswissenschaften eröffnen sich mit der Frage nach dem Raum grundlegende Perspektiven auf Konfigurationen und Prozesse der Erziehung, Bildung und Sozialisation. So ist die Pädagogik in allen ihren wissenschaftlichen und praktischen Perspektiven – theoretisch, empirisch, historisch, interkulturell und institutionell – auf eine Reflexion von Räumlichkeiten zentral angewiesen. Dennoch hat die Frage nach dem Raum in der Pädagogik bisher noch nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit erhalten.

In den verschiedenen disziplinären und interkulturellen Perspektiven auf die realen, symbolischen und virtuell erzeugten Räume werden differente Erfahrungsräume mit je unterschiedlichen Entwicklungs- und Bildungspotentialen rekonstruierbar. Durch Raumerfahrungen von An- und Abwesenheit, Nähe und Ferne, Hier- und Dortsein, drinnen und draußen werden Lern- und Bildungsprozesse initiiert, die den Umgang mit den räumlichen und sozialen Gegebenheiten, aber auch den Umgang mit sich selbst vermitteln und reflektieren. Diese Erfahrungen sind nicht nur als kognitive, sondern vor allem auch als emotionale und leiblich-körperliche Prozesse in den Blick zu nehmen. Untersuchungen in diesem Feld sind ein weitgehendes Desiderat in der Pädagogik.

Mit unserer Reihe „Räume der Pädagogik“ möchten wir auf dieses Desiderat antworten und Untersuchungsperspektiven eröffnen, die nach der Bedeutsamkeit pädagogischer Räume für gegenwärtige Lebensläufe fragen; die der Unterscheidung von Erziehungs-, Bildungs-, Sozialisations- und Unterrichtsräumen oder der Veränderung der Bildungsräume durch Globalisierungsprozesse, den Verwirklichungsformen von Bildungsräumen in der Stadt oder der Region nachgehen; die danach fragen, welchen Ordnungen und Vorstellungen Bildungs- und Erziehungsräume als architektonische, soziale, symbolische und sinnlich-leiblich erfahrbare Räume unterliegen; welche Raum- und Bildungserfahrungen sie neben den virtuellen, fiktiven bzw. imaginierten Räume bergen und wie die Pädagogik ihre Räume in den verschiedenen Kulturen inszeniert. Dazu gehört die Untersuchung von Aushandlungsprozessen des sich wandelnden Generationen- und Geschlechterverhältnisses in pädagogischen und außerpädagogischen Räumen und nicht zuletzt die Frage nach den Beziehungen, die sich zwischen Raummodellen und -praktiken und Zeitmodellen und -praktiken in der Pädagogik rekonstruieren lassen.

Der erste Band dieser Reihe richtet die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von Medien und Raum: Wie können wir Medien vom Räumlichen her denken? Berührt werden zwei Forschungsstränge, die derzeit eher unverbunden nebeneinander zu stehen scheinen. Dabei interessiert uns, wie und in welchen Räumen sich heute Kinder, Jugendliche und Erwachsene positionieren vor dem Hintergrund einer mittlerweile weltumspannenden Medientechnologie einerseits und zunehmender Normierung bzw. Kontrolle des Lebensraums, auch des öffentlichen Raumes andererseits. Den Anstoß zu diesem Band hat die Neuauflage von Martha Muchows Lebensraumstudie von Großstadtkindern durch Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig gegeben. Die qualitativ-empirischen Zugänge von Muchows Raumstudien geben erneut Anlass, sich nicht nur ihrer Bedeutung rückblickend zu vergewissern, sondern weitergehende Perspektiven für das 21. Jahrhundert zu befragen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Kristin Westphal, Jutta Ecarius, Ursula Stenger, Johannes Bilstein,

Eckart Liebau, Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas

Koblenz/Köln/Erlangen, November 2012

Inhalt

<i>Kristin Westphal, Benjamin Jörissen</i> Einleitung	9
Kapitel 1 Raum – Bildung – Medialität	
<i>Günter Mey</i> „Der Lebensraum des Großstadtkindes“. Eine Pionierarbeit zu Forschung von kindlichen Lebenswelten	22
<i>Stephan Günzel</i> Körpermedium und Bildraum	39
<i>Franz Joseph Röhl</i> Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen realen und virtuellen Lebenswelten	49
Kapitel 2 Räume der Aufführung	
<i>Jens Roselt</i> Auftritt: Raum. Zur Medialität von Theaterräumen	74
<i>Martina Leeker</i> Theater – Raum – Medien. Optionen für einen reflexiven Umgang mit Medienkulturen	87
<i>Manuel Zahn</i> Les ciné-fils. Film- und bildungstheoretische Überlegungen zum Kino als Bildungsraum und dem Kino-Menschlichen	107
Kapitel 3 Pädagogische Räume	
<i>Heike Deckert-Peaceman, Gerold Scholz</i> Inszenierung eines Ortswechsels. Über den zurechtgestellten Körper des Kindes am Schulanfang	132
<i>Katharina Willems</i> Raum als Bedingung von Schulentwicklung? Einblicke in die Praxis	160

Ulrike Stadler-Altman
Lehren und Lernen in gebauter Umgebung.
Anmerkungen zur medialen Nutzung des Klassenraums
im Unterricht 176

Alexander Unger
Raum und Raumerschließung aus pädagogischer Perspektive 197

Kapitel 4 **Öffentliche Räume**

Daniel Burghardt, Leopold Klepacki
Le Parkour – eine subkulturelle Bewegungsform zwischen
funktionaler Nützlichkeit und dysfunktionalem Selbstzweck? 218

Hanne Seitz, Nils Steinkrauss
Machwerk, Heim(e)lich & Co.
Urbane Spiel-Räume für junge Leute 233

Torsten Michaelsen, LIGNA
Die Machtfrage stellen.
Gestisches Radiohören im überwachten Raum 248

Kapitel 5 **Vernetzte Räume**

Jeanette Böhme
Surfen.
Raumpraktiken nautialer Nomaden 270

Jane Eschment, Torsten Meyer
Urbane Ästhetische Forschung 283

Jörg Hagedorn
From Places to Spaces.
Jugendkulturelle Raumaneignungspraktiken im Internet 292

Die Autorinnen und Autoren 307

Einleitung

Mediale Erfahrungsräume

Martha Muchow (1892–1933), deren Lebenslauf und Berufsbiographie durch eine enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis charakterisiert sind, verfolgte in ihren wissenschaftlichen Arbeiten, vor allem in der Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“, neue Forschungsansätze, die erst in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts einer größeren wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich wurden und bis heute als Desiderat der Forschung gelten. Anlässlich ihres 120. Geburtstages 2012 ist ihr bekanntestes Werk von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig erneut neben der Herausgabe eines Bandes zu ihrem Leben, Werk und Weiterwirken unter dem Titel „Lebenswege und Lernräume“ von Hannelore Faustich-Wieland und Peter Faustich herausgegeben worden.¹ Eine Ausstellung an der Universität Hamburg (2012), die das Archiv von Martha Muchow beherbergt, sowie eine internationale Veröffentlichung unterstreicht zudem die Relevanz über den deutschsprachigen Raum hinausgehend (Mey/Günther 2013)².

Der Einbruch der Moderne auf allen gesellschaftlichen Ebenen wie der Stadtentwicklung oder der Massenmedien haben sich auf die Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen Anfang des letzten Jahrhunderts niedergeschlagen; die Erkenntnisse dieser Zeit in der Physik zu Raum und Zeit beeinflussen die Art und Weise, wie geforscht wird und führen zu einem Paradigmenwechsel in den Auffassungen von Raum, Bild und Medien im

1 Martha Muchow/Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Herausgegeben von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Neuausgabe Weinheim: Beltz Juventa 2012. Faustich-Wieland, Hannelore/Faustich, Peter: Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim: Beltz Juventa 2012.

2 Vgl. Günter Mey/Hans Günther: Muchow's marks. New Brunswick: Transaction Publishers 2013.

Laufe des 20. Jahrhunderts, der bis heute seine Wirksamkeit hat.³ Die Beobachtungen von Martha Muchow, wie Kinder die von Erwachsenen gestalteten Räumen erleben, leben und „umleben“ und dadurch andere Räume schaffen, ohne die diese Aktivitäten nicht vorhanden wären, dürften bis heute nicht an Bedeutung für verschiedene Forschungsansätze verloren haben. Wir gehen davon aus, dass sich die Frage der Straßensozialisation, wie sie Martha Muchow noch im Blick hatte, verschoben hat. Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen zeigen sich heute vor dem Hintergrund einer mediatisierten Lebenswelt, die dem Einzelnen ein hohes Maß an Selbstinszenierung und an Strategien der Selbstermächtigung im Umgang mit Medien, Institutionen, öffentlichem Raum etc. abverlangt. Die Kindheitsstudien aus den 1920er Jahren sind Zeitzeugnisse, Kindheit hat heute andere Dimensionen und Artikulationsformen erhalten.

Wie diskutieren im 21. Jahrhundert die Kindheits-, Medien-, Raum- und Schulforschung die Frage, wie wir Räume wahrnehmen, erkunden und umgestalten angesichts der großen gesellschaftlichen und technologischen Umgestaltungsprozesse? Welche Herausforderungen stellen sich für die Analyse? Eine besondere Aufmerksamkeit soll mit Hilfe der Kategorie der Medialität auf die Perspektive gelenkt werden, Raumforschung in der Pädagogik vor dem Hintergrund von Medienforschung und umgekehrt durchscheinen zu lassen – zwei Bereiche, die in der Literatur eher unverbunden nebeneinander stehen und bislang selten beim Nachdenken über Raum in Beziehung gesetzt werden.⁴ Hat man sich den Lebensraum noch im letzten Jahrhundert in konzentrischen Kreisen – vom Nah- zum Fernraum gestaffelt – vorgestellt, so führt die mediale Vernetzung dazu, dass Nah- und Fernräume, reale und virtuelle Räume in einer wechselseitigen Durchdringung als dynamische Netzstrukturen und heterogene Relationen/Örtlichkeiten gedacht werden müssen und dergestalt zu großen Syntheseleistungen herausfordern.⁵ Geht man – so eine unserer Thesen – in einer erlebbaren

3 An einer Phänomenologie des Raumes haben nicht nur Philosophen wie Husserl, Scheler, Heidegger, Merleau-Ponty mitgewirkt, sondern auch medizinische Anthropologen und Psychopathologen wie Binswanger, Straus oder Minkowski, ferner Biologen wie Uexküll, Buytedijk, Psychologen des Raumes wie Lewin und nicht zuletzt auch ein Nachfolger Merleau-Pontys wie Bachelard mit seiner Poetik des Raumes. Vgl. Waldenfels, Bernhard: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M. 1994.

4 Zu erwähnen sei hier: Stephan Günzel (Hrsg.): Lexikon der Raumphilosophie 2012 sowie der Sammelband von Christiane Funken und Martina Löw (Hrsg.): Raum – Zeit – Medialität, 2003.

5 Vgl. Westphal, Kristin: Körper. Bewegung. Raum. Aspekte einer Topophänomenologie am Beispiel eines ortsspezifischen Theaters. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4/2010, S. 611–621.

Welt davon aus, dass ihre Möglichkeiten innerhalb konkreter Situationen gewonnen werden, basieren die virtuellen Welten hingegen auf kalkulierten und kontextunabhängigen Situationen. Die Medien lockern so gesehen die Verankerung im Hier, indem sie Möglichkeiten des Dortseins freisetzen und den Spielraum der Erfahrung teils erweitern, teils vervielfältigen. Das unmittelbare Erleben, das wir nicht zum Gegenstand haben, wird folglich zum Gegenstand eines Metawissens, von Beobachtung und Bearbeitung. In und durch Medien erfährt, artikuliert und reflektiert sich der Mensch im Raum in doppelter Hinsicht – nicht zuletzt auch in seiner Historizität.

Mediale Erfahrungen vollziehen sich in der Weise, dass sie Körpertechniken und -stile aus ihrem aktuellen Vollzug herauslösen und sich in einer Welt aus Kommunikations-, Interaktions- und Artikulationsmedien herausbilden. Auf diese Weise entsteht eine *Zwischenwelt*, die sich zwischen Mitteilung und Mitgeteiltem, Handeln und Tat schiebt, die künstlich/technisch-medial hergestellt wird und im Übrigen ohne die entsprechenden Apparaturen/Techniken nicht sein könnte.⁶ Ausgegangen wird diesen Überlegungen zu Folge davon, dass die neuen Medien und Technologien als neu zu dimensionierende Modalität unseres Verhaltens, Erfahrens und Handelns zu verstehen sind; dass sie tradierte kulturelle Formen und Praktiken transformieren und neue Perspektiven, insbesondere neue Bildungsräume hervorbringen.⁷

Medien hat der Mensch immer schon verwendet, um sich über seinen Körper hinausgehend Ausdruck im Raum zu verschaffen und sich zu inszenieren oder seine Arbeit zu erleichtern. D.h. der Zugang zur Welt ist immer schon vermittelt, szenisch und medial angelegt. So spricht Marcel Mauss schon vom Körper als erstem Technikum des Menschen, der durch und mit seinem Körper als Instrument bzw. Handlungsorgan, aber auch als Ausdrucksorgan gleichermaßen fungieren kann und zugleich Träger von Empfindungen und Wahrnehmungen ist.⁸ Kurz: wir sind in der Lage, von uns und unserem Körper Abstand zu nehmen, in dem wir gleichzeitig wohnen, folglich immer leiblich gebunden bzw. im Raum im Hier und Jetzt verortet bleiben. Das gilt auch für Erfahrungen mit den neuen Medienräumen, mittels derer Realität anders als bisher konstruiert bzw. dargestellt und insze-

6 Vgl. Bernhard Waldenfels (1999): *Sinnesschwellen*. Frankfurt/M., S. 198 f.; Sybille Krämer (Hrsg.): *Computer. Medien, Realität*. Frankfurt/M.; Kristin Westphal (2002): *Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung*. Frankfurt/M., Dieter Mersch (2002): *Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.

7 Vgl. Benjamin Jörissen/Winfried Marotzki (2009): *Strukturelle Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Stuttgart.

8 Marcel Mauss (1975): *Soziologie und Anthropologie*, Bd. II, München.

niert werden kann, wenn sich mediale Welten dazwischenschieben, die die kulturelle Praxis von Sprache, Körper und Wahrnehmung allerdings verändern. Damit wird nicht die vermittelnde, sondern die konstituierende Funktion von Medien und Räumen betont.

Das zentrale Interesse des hier vorgelegten Bandes besteht in diesem Sinne darin, diese konstitutive Funktion im Rahmen des komplexen Verhältnisses von Räumlichkeit und Medialität in ihren unterschiedlichen Facetten und aus den unterschiedlichen Perspektiven des aktuellen Diskurses sichtbar zu machen. Die hier versammelten Beiträge sind thematisch gebündelt und den verschiedenen pädagogischen Bereichen und deren Disziplinen und Feldern wie der Grundschul- und Kindheitsforschung, Theater-, Kunst- und Medienwissenschaft und Pädagogik zuzuordnen. Neben Grundlagentexten werden Beobachtungen, Deskriptionen, Analysen medialer Erfahrungen in theatralen und schulischen Feldern, in urbanen und nicht zuletzt in medialen Räumen vorgestellt. Sie tragen dazu bei, die Vielfalt und Bandbreite medialer Erfahrungen in den verschiedenen Kontexten darzulegen, und nicht nur eine Sprache dafür zu finden, sondern auch entsprechende methodische Vorgehensweisen zu befragen und zu reflektieren.

Fragwürdig wird, wie die Beiträge zeigen, das Repräsentationsmodell von Wirklichkeit, an dem sich traditionelle Erkenntnistheorie, vor allem eine Reihe aktueller vorwiegend empirisch-analytischer Ansätze paradigmatisch orientieren.⁹ In den Blick kommen vielmehr Forschungsansätze, deren Richtung und Relevanz sich überwiegend aus qualitativen Herangehensweisen ergibt. Ausgehend etwa von mikrologischen Beobachtungen, von Beschreibungen und Analysen performativer Praxen in der Tradition der Phänomenologie, der Bildungstheorie, der Hermeneutik und Bildhermeneutik, von ethnographischen Feldforschungen und – neuerdings – Urban Arts Research stehen Ordnungen von Räumen sowie die Differenz derjenigen Erfahrungsqualitäten, die sich im Umgang mit realen und virtuellen Räumen zeigen, im Zentrum. Die Analyse reflexiver Potenziale medialer Räume und medialer Ausdrucksweisen führt uns zu Beschreibungen von Bildungsprozessen, wie sie im Chiasmus von Räumlichkeit und Medialität stattfinden.

9 Vgl. Benjamin Jörissen (2007): Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien. Bielefeld.

Raum, Medialität und Bildung

Das erste Kapitel bereitet zunächst Fragen an den an unserer Thematik beteiligten Disziplinen auf, wobei unterschiedliche Zugriffsweisen erkennbar werden. Nach einer historischen Einführung über den Diskursrahmen des Forschungsansatzes von Martha Muchow durch *Günter Mey*, die vor dem Hintergrund ihrer Wirkungsgeschichte ihre aktuellen Anregungspotenziale für die Forschung diskutiert, entfaltet der Beitrag von *Stephan Günzel* einen anderen paradigmatischen Zugang. Er rekonstruiert phänomenologisch das Spannungsfeld von *Körpermedium und Bildraum* anhand unterschiedlicher Bildmedien, die er insbesondere mit Hilfe der Analyse von zwei digitalen Spielen exemplifiziert und weiterentwickelt.

Aus anderer Perspektive, jedoch in ähnlicher thematischer Lagerung diskutiert *Franz Joseph Röhl* die Lebenswelten der heutigen Kinder und Jugendlichen, die er in einem Spannungsfeld von sich überlagernden „realen“ und „virtuellen“ Lebenswelten verortet sieht, deren Bildungsaspekte in den Transformationspotenzialen solcher „virealer“ Hybridräume, die den heutigen mobil vernetzten Lebenswelten entsprechen, liegt. Ähnlich wie für *Stephan Günzel* spielt für *Franz Joseph Röhl* dabei die Bilddimension eine entscheidende Rolle – allerdings geht es ihm nicht um Körper-, sondern um kulturelle Raumordnungen und ihre (als bildsam betrachteten) medial kontextualisierten Transformationen.

Die an das Grundlagenkapitel anschließenden Abschnitte sind konkreten Raumbezügen gewidmet. Ihre Einteilung will dabei weniger in dezisionistischer Manier getrennte Territorien markieren als vielmehr, über die Unterschiedlichkeit der repräsentierten Ansätze pädagogischer Raumforschung hinweg, auch deren Beziehungen thematisierbar machen. Die im Medium des Buches gezwungenermaßen lineare Anordnung der Kapitel folgt einer pragmatischen Figur der Ausweitung von Aufführungsräumen über den schulisch-pädagogischen zum öffentlichen und schließlich medialen Raum – letztlich aber geht es gerade um die Durchdringung dieser Räume: um die Medialität des Theatralen, die Medialität und Theatralität halböffentlicher (Schule) und öffentlicher (Stadt) Räume, die informellen, non-formalen und auch formalen Bildungsaspekte von aufgeführten, öffentlichen und vernetzten Räumen.

Räume der Aufführung

Von einem alten Raum her spricht der Beitrag von *Jens Roselt*: „Auftritt: Raum. – Zur Medialität von Theaterräumen“. Für unsere Diskussion ist die Differenzierung interessant, die er mit dem Theaterwissenschaftler *Max*

Herrmann an Hand dessen These (1931) aufgreift: „Bühnenkunst ist Raumkunst.“ Realer Raum und erlebter Raum wird demzufolge als stets aufeinander bezogen, aber nicht miteinander identisch betrachtet – eine These also, die wir bei der Zeitgenossin von Max Herrmann, nämlich Martha Muchow entsprechend ausformuliert finden. Das Wechselverhältnis konzipiert Herrmann als eine Art Transformation. Jens Roselts Beitrag geht vor diesem Hintergrund systematisch der These nach, dass die gleichzeitige Anwesenheit von Akteuren und Zuschauern zur selben Zeit am selben Ort (*hic et nunc*) eine Grundbedingung für die Aufführung ist und als solche deren spezifische Medialität herstellt. Im Theater von Medialität zu sprechen, bedeutet also zu fragen, wie das Verhältnis von Zuschauern und Akteuren gestaltet ist, welche Konventionen dabei bedient, in Frage gestellt oder erweitert werden.

Der Beitrag von *Martina Leeker* verknüpft die Anfang des letzten Jahrhunderts beginnende Diskussion – insbesondere in der Avantgarde und von Brecht/Benjamin aufgegriffen –, wie die Medien das Theater verändern, indem sie den Blick zurück auf die Anfänge zugleich auch des Tanzes wirft. „Wie verwickelt sind unsere Ausdruckweisen in den Künsten mit der Technikgeschichte?“ ist eine Frage, die uns wieder in die Gegenwart führt. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass die Konstruktion von Bühnenräumen seit 1900 und Raumtheorie seit den 1980er Jahren im Topos der „Performativierung von Raum“ korrespondieren. Theater ist als „Raumkunst“ prädestiniert, um Ordnungen und Konzepte von Raum, insbesondere von medientechnisch gestützten Räumen, zu reflektieren.

Manuel Zahns Beitrag schließlich unternimmt den Versuch vor dem Hintergrund von Foucaults Theorem einer Heterotopie, die Cinéphilie als eine spezifische Praxis einer systematischen Analyse zu unterziehen. Das Kino betrachtet er zunächst als einen bestimmten sozio-kulturellen Ort, den er weniger als Institution als vielmehr als Bildungsraum versteht. Im Weiteren verfolgt er die Frage nach der Räumlichkeit des Films selber, um dann zuletzt die Begriffe der Cinéphilie Kino, Film und cinéphile Praxis – verstanden als eine Form ästhetischer Bildung in und mit dem Kino/Film – aufeinander zu beziehen.

Pädagogische Räume

Das dritte Kapitel konzentriert sich auf die Frage nach medialen Erfahrungen aus der Perspektive von Kindern/Schülern, wie sie sich an Orten der Kindheit wie den der Schule zeigen. Vier Grund-/SchulpädagogInnen nehmen für die Frage der Medialität im pädagogischen Raum der Schule unterschiedliche Forschungszugänge wahr, bevor im letzten Beitrag des Kapitels

der pädagogische Raum als Forschungsgegenstand reflektiert wird. *Gerold Scholz und Heike Deckert-Peaceman* beschreiben und analysieren die Inszenierung eines Ortswechsels, wie er sich mit dem Schulanfang für ein Kind vorstellt – eingefangen über Fotografien der Schulkinder mit Schultüte. Der Beitrag beschreibt an wenigen Beispielen die leibliche Figuration als körperliche Konkretisierung eines in das Bewusstsein und damit in den Leib eingeschriebenen Wissens über die Bedeutung des Eintritts in den neuen Raum „Schule“. Die Momentaufnahme macht dabei etwas sichtbar, während anderes unsichtbar bleibt, was ohne den Apparat nicht sichtbar gemacht werden könnte. Eine neue Reflexivität, *sich* zu erfahren – in einer Nachträglichkeit über ein Menschenleben hinausgehend – wird durch diese Technik der Beobachtung möglich gemacht und öffnet neue Aufmerksamkeiten auf Selbst- und Weltverhältnisse.

Mit dem beschriebenen Ortswechsel nun sind wir mit dem folgenden Beitrag von *Katarina Willems* im Schulraum angelangt, der die Raumkategorie als Bedingung von Schulentwicklung befragt und Einblicke in zwei Grundschulen gibt, die in unterschiedlicher Weise – einmal verordnet und einmal aus dem Geist der Improvisation heraus – damit umgehen. Die grundlegende Erfahrung, die wir alle mit dem *immobilen* Ort der Schule mehr oder weniger gelockert machen (immer mit der Aufsichtspflicht verbunden), ist die, dass wir einerseits – mit Foucault gedacht – alle gezwungen werden, an *einem* Ort zu *einer* Zeit *alle* das Gleiche zu machen. In der Schule weiß man andererseits generell immer, wer wann zu welchem Thema wo ist (Paul Mayer, 13:34 Uhr, Bio, Klasse 8a mit Frau xy, Sitzplatz hinten rechts). In dieser massiven Zentrierung bewegt sich seit Beginn der Einrichtung der Schule als Lehr- und Organisationsform auch das durch den Raum medial angelegte Verhältnis von Lehrer und Schüler – bekannt ist die Diskussion um die Vorder- und Hinterbühne (Goffman) in einem Klassenraum. Willems experimentell angelegte Analyse dieser beiden unterschiedlichen Praxen weisen aus, dass Raum in vielerlei Hinsicht im schulischen Alltag ein omnipräsentes Thema ist, zugleich jedoch auch ein Thema, welches zumeist wenig systematisch im Bewusstsein von Schulmitgliedern auftaucht.

Der Beitrag von *Ulrike Stadler-Altmann* führt den Diskurs zur Medialität um eine weitere Komponente fort, indem sie sich auf die Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmedien, Klassenraum und Unterrichtsgestaltung konzentriert. Es überrascht nicht, dass wir mit Blick auf den Unterrichtsalltag gegenüber dem Alltag der Mediengeneration¹⁰ immer noch auf eher traditionelle Modelle stoßen, ein Wechselspiel aber zu beobachten ist.

10 Gogolin, Ingrid/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999.

Sie geht davon aus, dass im Spannungsfeld Unterricht nicht nur die anwesenden Personen eine zentrale Rolle spielen, sondern auch die von ihnen genutzten Medien und der sie umgebende Raum. Im Alltag der Schülerinnen und Schüler ist die mediale Nutzung eine andere (vgl. Tulodziecki 2008) als die Mediennutzung im Schulunterricht; und auch die Raumwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich von denen der Lehrkraft. Beide Perspektiven prägen die jeweilige Wahrnehmung des Unterrichts und beeinflussen den Lehr-Lernprozess. Anhand einschlägiger empirischer Studien wird beiden Perspektiven auf Medien, Raum und Unterricht nachgegangen, bzw. das noch bestehende Forschungsdesiderat aufgezeigt werden.

Den drei verschiedenen Forschungsansätzen folgt zuletzt der Beitrag von *Alexander Unger*, der eine raumphilosophische Perspektive auf den Zusammenhang von Raum und Bildung vornimmt. Sein Vorschlag eines strukturtheoretischen Raumbegriffs verknüpft – in deutlicher Abgrenzung von überkommenen cartesianischen Raumkonzepten – interaktionalsymbolische, existenziell-phänomenale und potenziell-imaginäre Raumaspekte mit dem Ziel, Bildungsaspekte aneignender Raumerschließung konzeptionell nachvollziehbar zu machen.

Öffentliche Räume

Mit dem vierten Kapitel wandern wir nun in den städtischen Raum und befragen dessen Ordnung in Relation zu den Medien. Die Beiträge zeigen auf, wie der städtische Raum unter den verschiedenen Aspekten vornehmlich von Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst als Herausforderung und als Widerstand gegenüber alten statischen Ordnungen umgestaltet oder unter entsprechenden Bildungsprogrammen unter Hilfestellung von Künstlern „reanimiert“ und nicht zuletzt als öffentlicher/privatisierter Macht-raum andererseits rekonstruiert und in neuerer Weise „aufgeführt“ wird.

Leopold Klepacki und *Daniel Burghardt* befragen das Phänomen „Le Par-kour“, indem sie es mehrperspektivisch als eine subkulturelle Bewegungsform, die bildungstheoretisch zwischen funktionaler Dysfunktion und dysfunktionaler Funktion oszilliert, thematisieren. Dabei werden nach einer historischen Hinführung Perspektiven der Technik und Übung, subjektive Transformationen der Entgrenzung und Anverwandlung sowie, vor einem poststrukturalistischen Hintergrund, subversive Potentiale der räumlichen Glättung und urbanen Nomadisierung in den Blick genommen. Abschließend wird vor der Humboldtschen Grundfigur eines freien und unreglementierten Umgangs zwischen Ich und mannigfaltiger Welt nach dem bildungstheoretischen Gehalt dieser idiosynkratischen Bewegungsform gefragt.

Zusammen mit *Nils Steinkraus* beschreibt *Hanne Seitz* das im Spätsommer 2011 begonnene Projekt „Die jungen Pächter“ des Internationalen JugendKunst- und Kulturhauses Schlesische27, das Jugendlichen die Gelegenheit gibt, Leerstände in verschiedenen Berliner Bezirken mit einem künstlerisch-kulturellen Bespielungs- und Raumprogramm zu beleben. Mit Blick auf die Intentionalität und Selbstorganisation der öffentlichen Raumbespielungen und vor dem Hintergrund derzeitiger Diskussionen um lokale Bildungslandschaften beschreiben sie – abseits formaler und non-formaler Lernorte – unter Einbezug informeller Lernbedürfnisse die Entstehung eines eigenständigen Bereichs „selbstverantworteter Bildungsräume“.

Die Gruppe *LIGNA* aus Hamburg geht in Radioperformances der Beobachtung und Recherche nach, dass in den westlichen Gesellschaften seit den 90er Jahren zunehmend vormals öffentliche Orte privatisiert und neuen Reglementierungen unterworfen sind. Laboratorien für die Entwicklung handlungsfähiger Kontrollapparate waren die Bahnhöfe, in Deutschland machte der Hamburger Hauptbahnhof den Anfang. Der privatisierte öffentliche Raum beansprucht die Herrschaft über die Gesten und Handlungen der Menschen, die sich in ihm bewegen. Indem unerwünschte Verhaltensweisen und Menschen ausgeschlossen werden, wird der Raum entpolitisiert. In der Rekonstruktion und auf der Intervention im öffentlichen Räumen beruht die Konzeption der Gruppe *LIGNA*, die hier durch ein Mitglied des Kollektivs *Torsten Michaelsen* vorgestellt wird und die Frage der Medialität in brisanter, reflexiver Weise zur Erfahrung der Beteiligten ihrer Performances macht.

Vernetzte Räume

Im letzten Kapitel präsentieren wir Beiträge, die sich wiederum unterschiedlichen Aspekten vernetzter Räume widmen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Beiträge spitzt sich die Frage unseres Untersuchungsinteresses zu, insofern es hier um die Medialität vernetzter Räume geht. Diese eigentümliche Dopplung ist keine Redundanz; sie verweist vielmehr auf die Differenz des Medialen als generierender, konstituierender Struktur einerseits und dem lebensweltlich-vorfindbaren Medium oder Medienraum andererseits. Medialität kommt als Eigenschaft oder konstitutives Moment allen Räumen zu, wie die vorangehenden Kapitel an vielfältigen Beispielen aufzeigen. In diesem Kapitel geht es perspektivisch erstens um den Versuch, Räume von dieser Medialität her zu lesen, und diese Medialität zweitens medienanalytisch oder medientheoretisch zu spezifizieren; sei es im Zeichen des Surfens, des Cyberspace, der virtuellen „Spaces“ oder des vom Film erzeugten Kino-Raumes.

Jeanette Böhme rückt das *Surfen als Metapher für urbane Raumpraktiken* in das Zentrum unserer Aufmerksamkeit. Einleitend werden die Ordnungsparameter der Räume herausgearbeitet, in denen gesurft wird. Nach Castells sind es die „Räume der Ströme“, nach Deleuze und Guattari sind es die „Glatten Räume“. Diese Raumordnungen werden als Ausdruck eines kulturellen Wandels ausgewiesen, der in einer Hypermedialisierung und postfordistischen Urbanisierung begründet ist und mit Praktiken der Sesshaftigkeit nicht mehr zu bewältigen ist. Die Praktik des Surfens ist dagegen hoch anschlussfähig und wird insbesondere von Skatern und Cybernauten umgesetzt. Beide Szenegruppen sind „Mobitekten“ (Kajetzke/Schroer), denen in der Stadtsoziologie urbane Kompetenz zugesprochen wird (Böttcher). Wenn die Kinder und Jugendlichen jedoch diese Kompetenz in der Schule einsetzen, dann stehen sie in der Gefahr pathologisiert und mit Hilfe von Medikamenten platziert zu werden. Denn die Schule ist – so Böhme – ein Ort der inneren Wanderschaft in typographischer Sesshaftigkeit. Als ein Artefakt der Buchkultur erkennt diese Institution das Bildungspotenzial der Raumpraktiken urbaner Netzwerkkultur nicht an. Die Rekonstruktion daraus folgender biographischer Risiken und Krisen für Kinder und Jugendliche zeigt sich als eine zentrale Herausforderung zukünftiger raumwissenschaftlicher Bildungsforschung.

Jeanette Eschment und *Torsten Meyer* verfolgen mit dem Konzept der *urbanen Ästhetischen Forschung* eine Leerstelle für die schulische Kunstpädagogik. Dabei geht es um ein von der Kunstpädagogik aus gedachtes, transdisziplinäres Bildungskonzept unter Bezugnahme auf raumtheoretische Erkenntnisse und inspiriert durch künstlerische Interventionsformen. Diskutiert wird Medialität als Moment urbaner und auch (vermeintlich) natürlicher Räume. Die neuen mobilen, vernetzten Medien, so die These, unterwandern und restrukturieren den (vermeintlich) materiellen Raum, bringen dessen Symbolizität buchstäblich anfassbar zum Vorschein, spielen mit der Grenze zwischen Symbol, Zeichen und materieller Referenz, zwischen Karte und Territorium. Kunst erweist sich als Projekt, dieses Durchdringungsverhältnis performativ zu verhandeln und somit sichtbar zu machen.

Im engeren Sinne „im“ Internet bewegt sich der Beitrag von *Jörg Hagedorn*. Er thematisiert konkrete jugendkulturelle Aneignungspraxen im Internet unter der Frage, welche spezifischen Aneignungsgrammatiken sich aus solchen jugendkulturellen Handlungspraxen erschließen lassen und wie sich jugendkultureller Eigenwert artikuliert. Er definiert zunächst den Begriff Jugendkultur(en) vor dem Hintergrund dreier Problemhorizonte: der Differenzproblematik, der Differenzierungsproblematik und der Entgrenzungsproblematik. Eine exemplarische Ausdrucksgestalt jugendkultureller Aneignung im Internet (Internettexat der Techno-Szene) wird einer Analyse

unterzogen und erkenntnistheoretisch danach gefragt, welche spezifische Aneignungslogik oder Aneignungsgrammatik sich in ihr verbirgt. In einem dritten Ansatz werden in Anlehnung an den Fall schließlich zwei Modi jugendkultureller Aneignung generalisiert, um zuletzt die Ergebnisse der Fallrekonstruktion auf die eingangs entworfenen Problemhorizonte zurückzubinden.

Kapitel 1

Raum – Bildung – Medialität

Günter Mey

„Der Lebensraum des Großstadtkindes“

Eine Pionierarbeit zu Forschung von kindlichen Lebenswelten¹

Einführung

In Veröffentlichungen zur Beziehung von Kind und städtischem Raum findet sich immer wieder der Hinweis auf die Studie: „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ von Martha Muchow (Muchow/Muchow 1935/1978, 1935/1998, 1935/2012); sie gehört sozusagen zu den „Pflichtreferenzen“. Allein in dem Band „Children, cities, and psychological theories“ (Görlitz et al. 1998) finden sich 25 Einträge. Damit zählt Muchow neben Barker (1968), auf den der Behavior Setting Approach zurückgeht, und Bronfenbrenner (1981), dem Begründer der ökologisch-entwicklungspsychologisch geprägten Sozialisationsforschung, zu den meist Zitierten.

Die Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ gilt heute als „Klassiker“ – retrospektiv ließe sich sogar sagen, sie ist neben Lewin und dessen Arbeiten zu „Das Kind und die Welt“ (1931; s. Lück/van Elteren 1988) ein wesentlicher „Wegbereiter“ – der (entwicklungs-)psychologischen Stadtforschung.

Stationen in der 80-jährigen Veröffentlichungsgeschichte

Die Forschungsarbeiten zur Großstadt als Lebensraum des Kindes wurden in Hamburg-Barmbek in den späten 1920er begonnen und dann – nach dem Suizid von Muchow im Jahr 1933 angesichts der sich drastisch än-

1 Auszüge des Beitrags gehen zurück auf meinen Aufsatz „Auf den Spuren von Martha Muchow“ (Mey 2001a; überarbeitet Mey 2012). Herzlichen Dank an Kristin Westphal für ihre Anmerkungen.

dernden politischen Verhältnisse durch das nationalsozialistische Regime, vor dem sie kapitulierte – posthum 1935 von ihrem Bruder Hans Heinrich veröffentlicht; wobei dieser anmerkte, dass ihm „schmerzliche Gewissheit“ sei, der „wissenschaftlichen und pädagogischen Welt ein Fragment“ zu überliefern (Muchow/Muchow 1935/2012, 77). Lange Zeit geriet diese Publikation in Vergessenheit, dies ist auch Ausdruck dafür, wie in der Nachkriegszeit mit im Nationalsozialismus verfeimten Arbeiten und Forschenden verfahren wurde (s. Geuter 1988). Erst in den 1970er wurde die Studie von Jürgen Zinnecker wieder entdeckt und als Reprint aufgelegt. Nach dem Verfügbarmachen der erweiterten Auflage Ende der 1990er liegt diese gerade als vierte erweiterte Auflage vor (Muchow/Muchow 1935/2012; nach dem Tod von Zinnecker federführend von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig verantwortet). Zudem wird erstmals eine englische Übersetzung ergänzt um kommentierende Beiträge (Mey/Günther 2013) zugänglich gemacht, nachdem bereits Mitte der 1980er in „Human Development“ die Ergebnisse eines Symposiums zu Ehren von Muchow publiziert wurden (Wohlwill 1985). Darin wurde der Ertrag für die Entwicklungs- und Umweltpsychologie herausgearbeitet, wodurch diese Studie für eine an der nordamerikanischen Wissenschaftslandschaft orientieren Psychologie vermehrt ins Blickfeld geriet (s. Görlitz 1998).

Ein neuer Blick auf „Umwelt und Subjektentwicklung“

Dass die Studie von Muchow eine solche Aufmerksamkeit erhält, erklärt sich damit, dass ihre Arbeit zum Zeitpunkt des Reprints und danach Anregungen für eine neue Forschungsperspektive eröffnete, und zwar zum einen für den in den 1970er beginnenden Arbeitsschwerpunkt zu „Umwelt und Entwicklung“, der bis in die späten 1990er innerhalb der Psychologie Furore machte (und heute in einer kulturorientierten Entwicklungspsychologie aufgeht); zum anderen für jene Forschungsarbeiten, die sich aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive den Kinderalltagen widmeten und damit Eingang in einen pädagogischen Diskussionszusammenhang fand (für einen aktuellen Überblick zur Wirkung der Studie s. Faulstich-Wieland/Faulstich 2012).

Besonders anschlussfähig war die von Muchow vorgetragene Prämisse, die sich bereits in den Vorarbeiten zur eigentlichen Studie abzuzeichnen begann, dass die bis dahin übliche Forschungsfrage – „in welcher Weise die Großstadt als eine eigentümliche Welt die in ihr lebenden jungen Menschen zu beeinflussen, ja zu formen vermochte“ (Muchow/Muchow 1935/2012, 76) – in ihrer Fragerichtung „unzureichend, ja am Ende falsch“

(a.a.O.) war. Stattdessen wurde die folgende Perspektivenänderung für notwendig befunden:

„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.“ (a.a.O.)

Für den „Wiederentdecker“ Zinnecker (1978) steht ihr Ansatz dafür – wie er in seinen „Recherchen“ heraushebt –, simplifizierende Annahmen einer Milieu- und Wirkungsforschung zu überwinden; dabei erschien ihm besonders die Erweiterung des teilweise engen Blickwinkels auf familiäre und pädagogische Sozialisationsinstanzen wichtig, gerade weil die Studie die große Bedeutung von „Straßensozialisation“ offenlegte (zu der er selbst weiterführend gearbeitet hat; s. Zinnecker 2001) und die Relevanz von durch die Kinder selbst geschaffenen und eroberten Entwicklungsorten heraus hob. Insofern unterlag der Arbeit von Muchow ein Subjektverständnis, das im neueren Sprachgebrauch wohl mit dem Terminus des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1983) bedacht werden würde und das Kinder „als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung“ (Lerner/ Busch-Rossnagel 1981) betrachtet, wie dies in den 1980er Jahren programmatisch formuliert wurde.

Perspektive des Kindes als methodische Herausforderung

Mit dem veränderten Subjektverständnis wurde von Muchow auch ein verändertes methodisches Vorgehen vorgeschlagen, das dem Vorhandensein unterschiedlicher Perspektiven der städtischen Wahrnehmung Rechnung tragen sollte. In dem Vorgehen wird eine Haltung erkennbar, mit der wir diese Studie, wie Billmann-Mahecha (1994, 209) schreibt, „heute der qualitativen Sozialforschung zurechnen würden“: Insbesondere in ihrem Bemühen, sich den alltagsweltlichen Erfahrungen zuzuwenden und sich dabei strikt auf die „Sicht des Subjekts“ und dessen Rekonstruktion auszurichten. Diese Haltung wird ersichtlich an Ausführungen von Annelise Westermann, die an der Studie als studentische Mitarbeiterin mitwirkte:

„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.“ (1979, 58)

Diese Position, von Erfahrungen und der Sicht des Kindes auszugehen, wird zunehmend als Aufgabe erkannt, so etwa etwa bei Graumann und Kruse:

„Eine zentrale methodische Implikation einer phänomenologischen Konzeption der Person-Umwelt-Beziehung besteht darin, eine gegebene Umwelt strikt aus der Perspektive des Kindes zu beschreiben. [...] Das bedeutet, dass die Perspektive eines Kindes in einer gegebenen Gemeinschaft niemals mit der eines erwachsenen Experten identisch sein kann (sei es ein Architekt, ein Stadtplaner oder ein Pädagoge) und es geht nicht darum, wie ein solcher Experte *meint*, dass ein Kind seine Umwelt wahrnimmt, sondern es geht um die Umwelt, so wie sie von dem Kind selbst wahrgenommen wird.“ (1998, 361; m.Ü.)

Allerdings lässt sich der Muchow-Studie nicht nur ein Ringen um und Abheben auf die kindliche Sicht entnehmen. Denn über das von Muchow verfolgte „Ziel, die Welt ‚mit den Augen der Kinder‘ wahrzunehmen und diese ‚Perspektive der Kinder‘ zu repräsentieren“ gilt, worauf Honig (1999, 37) explizit hinweist: „Es ist eine selten gewürdigte, aber für die Methodologie der Kindheitsforschung bedeutsame Mehrdeutigkeit der reform-pädagogischen Emphase für Kinder, daß die Anerkennung der Eigenart von Kindern eine Betonung der Differenz von Erwachsenen und Kindern einschließt.“ (a.a.O.)

2. Die Studie – Anlage und methodisches Vorgehen

Die Erkundung des „Lebensraums des Großstadtkindes“ wurde – einigen theoretischen Vorüberlegungen folgend, so die Bezugnahme auf Sterns Konzept der „personalen Welt“ (Stern 1930) und die von J. J. von Uexküll (1921) vorgetragene Umweltkonzeption (nicht genannt, aber den Blickwinkel bestimmt zudem Muchows Kenntnis der Phänomenologie) – in drei Schritten vollzogen: der „Lebensraum als ‚Raum, in dem das Kind lebt‘“, der „Lebensraum als ‚Raum, den das Kind erlebt‘“ und der „Lebensraum als ‚Raum, den das Kind lebt‘“.

Jedem dieser Lebensräume waren spezifische methodische Zugänge vorbehalten, die aufeinander abgestimmt wurden; alle drei Lebensräume zusammen sollten helfen, ein komplexes Bild zu vermitteln von den Orten, an denen sich Kinder aufhalten, von ihren Aktivitäten an diesen unterschied-

lichen Orten und – vor allem – von der Art und Weise, wie sie sich diese Orte „aneignen“.

Lebensraum als „Raum, in dem das Kind lebt“

Zur Ermittlung des Lebensraums als „Raum, in dem das Kind lebt“ wurde mit einem kartografischen Verfahren gearbeitet: Die Kinder wurden gebeten, in Stadtplänen alle von ihnen aufgesuchten und ihnen bekannten Orte einzutragen. Bei dem kindlichen Lebensraum wurde zwischen einem „Spielraum“ (Räume, die die Kinder sehr genau kennen, weil sie dort oft spielen) und einem „Streifraum“ (der den Kindern zwar bekannt ist, aber sich hinsichtlich der Ortskenntnis deutlich vom Spielraum unterscheidet) differenziert. Durch die Vorgabe, die Orte hinsichtlich ihrer Bedeutung mit verschiedenen Farben zu markieren, konnten am Ende dieses Arbeitsschritts die „kindlichen Spiel- und Streifgelände“ (Muchow/Muchow 1935/2012, 80) grafisch dargestellt werden. Insgesamt machte diese Analyse nicht nur deutlich, dass Mädchen und Jungen andere Umweltgegebenheiten aufsuchten und dass sich auch das Ausmaß ihrer Bewegungsräume unterschied, sondern es wurde auch auf einen grundsätzlicheren Aneignungsvorgang hingewiesen: Der „Raum, in dem das Kind lebt“ umfasst keineswegs die ganze Stadt, vielmehr leben auch Großstadtkinder in ihrem jeweiligen „Dorfe“ (a.a.O., 96). Diese „Dörfer“ konstituieren sich weniger über „räumliche Nähe“ als darüber, was dem jeweiligen kindlichen (Interessens-)Raum „näher“ ist. Dieser frühe Befund findet sich auch heute in vielen Studien; so auch in einer Studie zu den „lokalen Identitäten“ Berliner Jugendlicher Anfang der 1990er Jahre, an der ich beteiligt war: Wir explorierten immer wieder Beschreibungen solcher subjektiven Ortskonstruktionen, die sich auch – da wir angeregt durch Muchow deren kartografisches Verfahren als Teilelement in den Interviews nutzten – in den grafischen Darstellungen der Handlungsräume abbildeten und darauf verweisen, dass Subjekte aus den kontinuierlich wachsenden dinglichen und informationellen Angeboten ihre je individuellen Wahlen treffen (s. Mey, zit. n. Koböck 1998, 634 f.).

Lebensraum als „Raum, den das Kind erlebt“

Die Frage nach dem „Raum, den das Kind erlebt“ wurde mittels anderer methodischer Zugangs exploriert: Die Kinder wurden über ihr „Hauptspielgelände, über Lage und Charakter ihrer sonstigen Spielplätze sowie über die Art der von ihnen betriebenen Spiele“ befragt (Muchow/Muchow

1935/2012, 97). Die Befragungen wurden ergänzt durch schriftliche Materialien, so etwa durch Aufsätze zu dem Thema „Wie ich den gestrigen Sonntag verbrachte“. Die so ermittelten Befunde wurden mit den kartografischen Untersuchungen verglichen und hinsichtlich der Spiele und Spielorte der Kinder analysiert. Dieses am kürzesten gehaltene Kapitel bleibt in seinem Ertrag am unschärfsten, da Muchow – anders als die Bezeichnung des Lebensraums nahelegt – hier den affektiven Gehalt weitgehend vernachlässigt und sich auf eine Darstellung verschiedener Spielformen beschränkt sowie auf unterschiedliche kindliche Aktivitäten in der Woche bzw. am Wochenende.

Lebensraum als „Raum, den das Kind lebt“

Den größten Teil der Studie bildet die Beschäftigung mit dem Lebensraum als „Raum, den das Kind lebt“. Zur Erkundung dieses Raumes wurden – auf der Grundlage der Ergebnisse der vorangegangenen Projektschritte – „über Jahre hinaus ausgedehnte, alle Tageszeiten, Wochentage, Witterungsverhältnisse usw. berücksichtigende Beobachtungen über das Verhalten der Kinder und über ihren Umgang mit dem betreffenden Stück Großstadt-Umgebung angestellt“ (Muchow/Muchow 1935/2012, 106). Hierzu kamen unterschiedliche Beobachtungsvarianten zum Einsatz: Bei Rundgängen durch die Quartiere wurden die Aktivitäten der anzutreffenden Kinder beschrieben. Zusätzlich wurden von einem festen Beobachtungspunkt aus in einem jeweils festgelegten Zeitfenster alle Aktivitäten notiert; und schließlich wurde mittels der „Dauer-Beobachtungs-Methode“ ein Kind solange beobachtet, wie es einer Aktivität nachging. In der Studie wurden die Beobachtungsergebnisse für sieben verschiedene – maximal kontrastierende und „in den Lebensräumen Barmbecker Kinder als wesentlich hervortretende Örtlichkeiten“ (a.a.O., 107) vorgestellt: so z. B. für einen „Spielplatz“, einen „unbebauten Platz“, eine „stille Wohnstraße“ und für die Hauptverkehrsstraße „Hamburger Straße“ mit dem dort befindlichen Warenhaus Karstadt.

Bei der Beschreibung der ausgewählten Räume wurde in drei Analyse-schritten vorgegangen: Zu Beginn erfolgt eine formale Beschreibung als „tatsächlicher Raum“, anschließend wird der jeweilige Raum als „Handlungsraum der Erwachsenen“ beschrieben und erst danach als „Welt des Kindes“.

Besonders anschaulich lässt sich das dreischrittige Vorgehen am Beispiel des „Löschplatz am Osterbeckkanal“ darstellen, da sich dieser für Kinder hinsichtlich der Wahrnehmung und Nutzung von der Zweckbestimmung des Raumes und von dem Handlungsraum der Erwachsenenwelt stark un-

terscheidet. Bei der Rekonstruktion als „Zweckraum der Baubehörde“ wurde der Löschplatz hinsichtlich seiner speziellen formalen und funktionalen Anforderungen beschrieben. Die Rekonstruktion als Handlungsraum der Erwachsenen führte überwiegend zweckorientierte Nutzungsformen an, ohne zu übersehen, dass auch Erwachsene Formen der Nichtnutzung sowie eine Umnutzung durch Zweckentfremdung nach speziellen Bedürfnissen betrieben (letzteres führte zur Unterscheidung von einem Raum als „Umgebung“ und einem „gelebten Raum/einer gelebten Welt bzw. Umwelt“; Muchow/Muchow 1935/2012, 111). Kontrastiert wurde dann, wie der Löschplatz sich als „Welt des Kindes“ darstellt, wobei insbesondere auf die Kinder, die „spielend auf dem Platz verweilen“ (a.a.O., 112), eingegangen und aufgezeigt wurde, wie die für Erwachsene mit einer bestimmten Bedeutung belegten Dinge von Kindern für andere Zwecke umgedeutet und umgenutzt wurden (in späteren Forschungsarbeiten wird für solche Aktivitäten auch von einer „Gegen den Strich“-Nutzung gesprochen, z. B. Noack 1990).

Ebenso beeindruckend zeigt sich der Muchowsche Zugang bei ihrer Analyse des „Warenhaus Karstadt“, das zunächst als Zweckraum für die Erwachsenen beschrieben wird, um sich dann dessen Bedeutung in der „Welt der Kinder“ zuzuwenden: Insgesamt wurde das Warenhaus als eine „Abenteuerwelt“ für Kinder aufgefasst, das je nach Altersgruppe als ein „Manövrier- und Trainingsgelände“ (etwa bei der Umnutzung der Rolltreppen als Spielgerät) erschien oder als „Schau“-Platz genutzt und den Kindern zur „großen Welt“ wurde, um erwachsene Verhaltensweisen spielerisch zu imitieren.

Gerade diese Beschreibung der kindlichen Welt im Warenhaus wird teilweise in einer beeindruckenden Form geleistet, denn auch wenn über weite Strecken in der Darstellung eine eher etwas „nüchterne Deskription“ dominiert, finden sich gerade bei der Analyse der Beobachtungen im Karstadt-Warenhaus – das Kinder in den 1930ern nicht ohne Begleitung Erwachsener, zumindest aber nicht ohne erkennbaren (Kauf-)Grund betreten durften –, Passagen, die heute die Bezeichnung „dichte Beschreibung“ (Gertz 1973/1991) erhalten würden. Ein Auszug soll dies veranschaulichen:

„Es wird viel Zeit darauf verwendet, die Gelegenheit abzupassen, wann man unbemerkt hindurchschlüpfen kann; stundenlang umlagern die Kinder der genannten Altersstufe [7–12-jährige, Anm. GM] die Portale, um einen Augenblick zu erwischen, in dem der Pförtner, abgelenkt oder in Anspruch genommen, in seiner Wachsamkeit erlahmt. Rasch springt man dann zu und gelangt durch die Drehtür ins Innere des Gebäudes. Oder man schreitet mit gespielter Sicherheit auf das Portal zu, rechnet damit, dass der Pförtner gerade nicht hinschaut oder auch nichts unternehmen wird, und versucht durchzuschlüpfen. Ist aber der ‚Gegner‘ auf

dem Posten und fasst den Herankommenden ins Auge, dann biegt man, gleichgültig blickend, kurz vor dem Portal um und tut so, als ob man ... eben nur vorübergehen wollte.“ (Muchow/Muchow 1935/2012, 148)

In den Beschreibungen der kindlichen Stadt-/Weltaneignung – die „auch zwischen den Zeilen keinen erhobenen Zeigefinger erkennen [lassen]“ (Billmann-Mahecha 1994, 214) –, wird das Bemühen deutlich zu zeigen, dass „es einen ‚von dem Subjekt unabhängigen Raum gar nicht gibt‘“ (Muchow/Muchow 1935/2012, 157), und dass sich die Welt der Kinder von der Welt der Erwachsenen deutlich unterscheidet, weil die Bezugnahmen zur Welt unterschiedliche sind. Denn nach Muchow haben wir

„[e]rst wenn wir sehen, wie das Kind mit bestimmten, auch inhaltlich näher charakterisierenden Stücken unserer (erwachsenen) Umwelt umgeht, wie sich dabei ein ganz anderes Beobachtungsrelief ergibt, wie es einen bestimmten Großstadtteil zu seiner Welt ‚umlebt‘, [...] den wirklichen ‚Lebensraum des Großstadtkindes‘ erkennt“ (a.a.O., 159).

Dieser Lebensraum – dies zu unterstreichen ist Muchow wichtig – existiert nicht *neben* dem Lebensraum des Großstadterwachsenen, sondern für ihn ist charakteristisch, dass er letzteren „überlagert, besser gesagt ihn durchwächst“ (a.a.O., 160). Die Reformpädagogin Muchow, die aufmerksam dafür bleibt, wie sich die soziale Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen – Pädagog/innen – ereignet, fordert mit dieser Anmerkung zugleich, einen „anderen“ Blick auf die kindliche Autonomie zu richten und Kinder in ihrem Eigensein ernst zu nehmen.

3. Das innovative Potenzial der Muchow-Studie

Raumaneignung als „Umlebung“ („spacing“)

An den Ausführungen wird deutlich, dass Muchows Arbeit ein für die damalige Zeit innovatives Verständnis für die Wechselwirkungen zwischen Menschen, Räumen und Aneignungsformen aufweist, das für die heutige Raumforschung selbstverständlich erscheint und wir heute weniger auf den (durch den Nationalsozialismus kontaminierten) Begriff des „Lebensraum“ rekurren, sondern vermehrt von „Aktionsraum“, „Handlungsraum“ oder allgemeiner von „Sozialraum“ – im Zusammenhang mit dem sozial-ökologischen Ansatz (Bronfenbrenner 1981) weiterführend von „Sozialisationsraum“ – sprechen. In den Ausführungen von Muchow lassen sich auch noch weitere theoretische Konnotationen vermuten (dazu im Überblick