

Fegter, Susann

## Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung

*Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 4, S. 520-534*



Quellenangabe/ Reference:

Fegter, Susann: Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 4, S. 520-534 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146702 - DOI: 10.25656/01:14670

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146702>

<https://doi.org/10.25656/01:14670>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2014

■ *Thementeil*

**Child Well-being. Potenzial und Grenzen  
eines Konzepts**

■ *Allgemeiner Teil*

1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwart  
im Wandel von Kontextkonstellationen

Über Julius Langbehn (1851–1907), die völkische  
Bewegung und das wundersame Image  
des ‚Rembrandtdeutschen‘ in der pädagogischen  
Geschichtsschreibung

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts*

*Tanja Betz/Sabine Andresen*

Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts.

Einführung in den Thementeil ..... 499

*Florian Eßer*

„Das Glück das nie wiederkehrt“ – Well-being in historisch-systematischer Perspektive .....

505

*Susann Fegter*

Räumliche Ordnungen guter Kindheit – Zum Potenzial

praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung .....

520

*Sabine Andresen/Ulrich Schneekloth*

Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel

der World Vision Kinderstudie 2013 .....

535

*Gerry Redmond/Jennifer Skattebol*

Filling in the Details – Significant events and economic disadvantage among young people in Australia .....

552

*Asher Ben-Arieh*

Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being:

The role of international studies and children as active participants .....

569

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Child Well-being“ .....

582

## *Allgemeiner Teil*

*Jochen Kade/Sigrid Nolda*

1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwart im Wandel  
von Kontextkonstellationen ..... 588

*Christian Niemeyer*

Über Julius Langbehn (1851–1907), die völkische Bewegung  
und das wundersame Image des ‚Rembrandtdeutschen‘  
in der pädagogischen Geschichtsschreibung ..... 607

## *Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2013 ..... 622

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Topic: Child Well-Being – A concept’s potentials and limits*

*Tanja Betz/Sabine Andresen*

Child Well-Being – A concept’s potentials and limits. An introduction ..... 499

*Florian Eßer*

“The Happiness That Never Returns” – Well-being from a historical-systematic perspective ..... 505

*Susann Fegter*

Spatial Configurations of a Good Childhood – On the potential of praxeological approaches to research on child well-being ..... 520

*Sabine Andresen/Ulrich Schneekloth*

Well-Being and Justice. Conceptual perspectives and empirical findings of research on childhood as illustrated by the World Vision Children’s Study 2013 ..... 535

*Gerry Redmond/Jennifer Skattebol*

Filling in the Details – Significant events and economic disadvantage among young people in Australia ..... 552

*Asher Ben-Arieh*

Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being: The role of international studies and children as active participants ..... 569

*Deutscher Bildungsserver*

Tips of links relating to the topic of “Child Well-Being – A concept’s potentials and limits” ..... 582

### *Contributions*

*Jochen Kade/Sigrid Nolda*

1984/2009 – Education-biographical presences in the context of changes in context constellations ..... 588

*Christian Niemeyer*

On Julius Langbehn (1851–1907), the voelkish movement  
and the wondrous image of the “Rembrandt German”

in pedagogical historiography ..... 607

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2013 ..... 622

Impressum ..... U3

Susann Fegter

# Räumliche Ordnungen guter Kindheit

*Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung*

**Zusammenfassung:** Die Beschäftigung mit der räumlichen Dimension von Wohlergehen nimmt in der Child-Well-being-Forschung bislang eine untergeordnete Stellung ein. Der Beitrag geht diesem Zusammenhang nach und fragt dabei nach dem Potenzial praxeologisch informierter Analysen. Er leitet ein mit der Perspektive der *Childhood Studies* zum konstitutiven Zusammenhang von Kindheit und Raum. Es folgt eine Skizzierung des Feldes der Child-Well-being-Forschung mit Blick auf aktuelle Herausforderungen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand und die Erforschung seiner räumlichen Dimension. In einem weiteren Schritt wird ein praxeologischer Zugang als mögliche Antwort auf die Herausforderungen beschrieben und anhand von Datenmaterial aus einem ethnografischen Forschungsprojekt auf eine beobachtete Szene bezogen. Dies mündet in eine Schlussbetrachtung, die auf vier Ebenen zusammenfasst, wie Wohlergehen und Raum aufeinander bezogen und für die Child-Well-being-Forschung fruchtbar gemacht werden können.

**Schlagnworte:** Child Well-being, Raum, Kindheit, Praxeologie, Hort

## 1. Einleitung: Räumliche Ordnungen guter Kindheit aus der Perspektive der *Childhood Studies*

Aus der Perspektive der *Childhood Studies* und ihrer Prämissen vom Kind als sozialer Akteur und von Kindheit als generationale Ordnung (vgl. Heinzl, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012) sind Kindheit und Raum untrennbar miteinander verknüpft. Ebenso wie pädagogische Reflexionen sich historisch als verortet beschreiben lassen (vgl. Dirks & Kessl, 2012), sind räumliche Ordnungen auch der Geschichte der Kindheit konstitutiv eingeschrieben. In ihrem Aufsatz *Architekturen der Kindheit* zeichnet Bühler-Niederberger (2003) den Prozess einer Trennung von Erwachsenen- und Kinderwelt im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts nach und beschreibt, wie mit der allmählichen Durchsetzung des modernen Kindheitskonzepts (einer Bildungs- und Erziehungs-kindheit sowie eines Schon- und Schutzraumes) auch die Vorstellung schlechter und guter Orte für Kinder emergiert. Als gute Orte für Kinder gelten nun jene, von denen angenommen wird, dass Kinder dort lernen, sich bilden und entwickeln sowie geschützt sind vor negativen Einflüssen der Erwachsenenwelt. Orte, denen diese Qualitäten abgesprochen werden, geraten hingegen als Orte für Kinder unter Verdacht: Die Straße etwa – auch wenn sie später als Lernraum wieder aufgewertet (vgl. Zinnecker, 1979) und als Inbegriff von Freiheit romantisiert wird (vgl. kritisch dazu Wehr, 2009) –, ein Bahnhofsviertel, die Stadt generell und vielleicht auch ein abgelegenes Gebüsch in der Ecke eines

Hortgeländes. Während es zunächst die Differenz Stadt-Land ist, entlang derer sich gute Aufenthaltsorte für Kinder programmatisch bestimmen (vgl. Rousseau, 1762/1971), verschiebt sich der Fokus im Laufe des 19. Jahrhunderts dahingehend, Kinder innerhalb spezifischer Bildungs- und Erziehungsinstitutionen zu verorten (vgl. z. B. Nissen, 1998). Schon Zinnecker hat den Prozess ‚von der Straßensozialisation zur verhäuslichten Kindheit‘ (Zinnecker, 1990) weniger als Antwort auf ein vermehrtes Verkehrsaufkommen beschrieben (wie es häufig verkürzend rezipiert wird), sondern vielmehr im Anschluss an Norbert Elias in den Kontext eines gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses gestellt, der sich in aller Knappheit als Intensivierung von Sozialkontrolle fassen lässt (vgl. Elias, 1939/1976; Donzelot, 1980). Genau hierfür stehen die ‚guten‘ Orte der Kinder auch: Nicht nur für mögliche Lern- und Bildungsprozesse, sondern für eine veränderte Sichtbarkeit in den pädagogischen Institutionen und der Familie, in denen sich Aufsicht und Beobachtung ebenso intensivieren wie (nahegelegte Selbst-) Kontrolle. Räumliche Vorstellungen guter Kindheit sind somit immer schon Bestandteil historischer Ordnungen und Ausdruck der jeweiligen Weise, wie Kindheiten im Kontext gesamtgesellschaftlicher Kräfteverhältnisse geordnet werden.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die Child-Well-being-Forschung beleuchtet werden mit Blick auf die Frage, wie räumliche Dimensionen guter Kindheit dort verhandelt werden und welches Potenzial praxeologische Zugänge in diesem Zusammenhang besitzen. In einem nächsten Schritt folgt daher die Skizzierung des Feldes der Child-Well-being-Forschung im Hinblick auf aktuelle Herausforderungen bezogen auf den Untersuchungsgegenstand und die Erforschung seiner räumlichen Dimension (2.). In einem dritten Schritt wird ein praxeologischer Zugang als mögliche Antwort auf die Herausforderungen beschrieben (3.) und anhand von Datenmaterial aus einem ethnografischen Forschungsprojekt auf eine beobachtete Szene bezogen (4.). Dies mündet in eine Schlussbetrachtung, die auf vier Ebenen zusammenfasst, wie Wohlergehen und Raum aufeinander bezogen und für die Child-Well-being-Forschung fruchtbar gemacht werden können (5.).

## **2. Aktuelle Herausforderungen der Child-Well-being-Forschung und deren räumliche Perspektive**

Die Frage nach dem ‚guten Leben‘ wird gegenwärtig intensiv in der internationalen Child-Well-being-Forschung bearbeitet, die sich als international expandierendes Forschungsfeld darstellt (vgl. Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin, 2014). Dass sich ein wachsendes Interesse auf Fragen nach Lebensqualität und dem Guten richtet und eine Verständigung dahin gehend zu beobachten ist, Wohlergehen umfassender zu bestimmen als mit materiellem Wohlstand, stellt ein Charakteristikum moderner Gesellschaften dar (vgl. Pacione, 2003) und kann durchaus kritisch diskutiert werden: So wie das gestiegene Interesse an Kinderarmut mit ökonomischen Interessen und der Entdeckung von Kindern als Humankapital in Verbindung gebracht wird (vgl. Mierendorff, 2011), sind auch Überlegungen zu Child Well-being teilweise in diesem Kontext verortet (vgl.

etwa OECD, 2009). Zugleich findet in der Child-Well-being-Forschung aber auch eine intensive Rezeption der *Childhood Studies* statt (vgl. Ben-Arieh, 2006).

Ben-Arieh (2008) konstatiert in diesem Zusammenhang fünf zentrale Verschiebungen, die das Child Indicators Movement und seine Entwicklung der vergangenen fünf- und zwanzig Jahre kennzeichnen sollen: ‚from survival to well-being‘, ‚from negative to positive‘, ‚from well-becoming to well-being‘, ‚from traditional to new domains‘ und ‚from an adult to a child perspective‘. Vertiefende Analysen aus einer dekonstruktiven Perspektive zeigen, dass sich die Situation deutlich komplexer und weniger einheitlich darstellt und darüber nachzudenken ist, worauf diese Diskrepanzen verweisen (vgl. Betz, 2013). Doch auch die Richtungen der Verschiebungen selbst – dort, wo sie sich ereignen – werfen zentrale Fragen auf. Wenn Forschungsinteressen sich nämlich von Fragen des Überlebens und der Abwesenheit von Schaden hin zu einem Interesse an positivem Wohlergehen wandeln, ist die Bestimmung des ‚Guten‘ zu klären. Wie – werfen in diesem Zusammenhang Fattore, Mason und Watson (2007, S. 11) die Frage auf – kann dabei methodologisch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass positives Wohlergehen in hohem Maße kulturell kontingent ist, ein „construct embedded in society and culture and prone to change and redefinition over time“. Herausforderungen stellen sich auch dann, wenn Domänen und Indikatoren eng auf Alltagswelten von Kindern bezogen sein sollen. Wie viel ist über diese bislang tatsächlich bekannt? Mit welchen methodischen Zugängen kann es gelingen, kindlichen Alltag ‚von innen heraus‘ zu beschreiben und auch hier soziale, lokale und kulturelle Kontexte angemessen zu berücksichtigen? Manche Studien lösen dies, indem sie danach fragen, was Kinder selbst unter Wohlergehen verstehen (z.B. Kellock & Lawthorn, 2011; Andresen & Fegter, 2009; Biggeri, Libanora, Mariani & Menchini, 2006). In einer in Australien angesiedelten Studie wurden Kinder in einem mehrschrittigen Verfahren aufgefordert, Bilder zum Thema Wohlergehen zu malen, zu diskutieren oder auch mit Fotos ihren Vorstellungen Ausdruck zu verleihen. Im Ergebnis hat die Forschergruppe fünf Dimensionen zusammengefasst, die Wohlergehen aus der Perspektive von Kindern ausmachen: *autonomy & agency, keeping safe & feeling secure, material resources, physical environment & home, self* (vgl. Fattore et al., 2007). Auch unter den quantitativen Surveys finden sich solche, die Kinder als Experten ihrer selbst adressieren und befragen (z.B. World Vision, 2007, 2010, 2013; eingeschränkt UNICEF, 2007, die neben objektiven Indikatoren auch subjektives Wohlbefinden berücksichtigt).

Eine dezidierte theoretisch-methodologische Diskussion um die *räumliche* Dimension kindlichen Wohlergehens spielt im Rahmen der Child-Well-being-Forschung bislang eine untergeordnete Rolle (Ausnahme: McKendrick, 2014; Coulton & Spilsbury, 2014). Gleichwohl haben die nationalen und international vergleichenden Surveys zu Child Well-being (z. B. OECD, 2009; UNICEF, 2007; World Vision, 2013; etc.) eine immanent räumliche Logik, wenn sie Länder oder Regionen miteinander vergleichen, und auf der Ebene der Domänen sind mit ‚housing and environment‘ räumliche Perspektiven vertreten (Bradshaw & Richardson, 2009; OECD, 2009). McKendrick nimmt in diesem Zusammenhang die hilfreiche Unterscheidung einer ‚geography of well-being in place‘ und einer ‚geography of well-being of place‘ vor (vgl. McKendrick, 2014,

S. 297). Während es in erstem Fall um die Frage geht, wie sich ein bestimmtes gemessenes Wohlergehen auf geografisch definierte Einheiten verteilt (z. B. auf Länder), rückt im zweiten Fall die Frage nach den unmittelbaren Einflüssen und Effekten der geografisch orientierten Einheiten auf das Wohlergehen in den Fokus (vgl. McKendrick, 2014, S. 297). Im Rahmen der internationalen Child-Well-being-Forschung stehen vor allem die Effekte und Einflüsse von Nachbarschaften (neighborhoods) im Zentrum eines „place-based understanding of well-being“ (Coulton & Spilsbury, 2014). Diskutiert werden etwa der Einfluss von Umzügen (residential mobility) auf das Wohlergehen von Kindern, die Bedeutung eines aktiven zivilgesellschaftlichen Engagements im Stadtviertel oder auch, wie bestimmte Wahrnehmungen der Nachbarschaft (als zum Beispiel gefährlich) in Handlungsstrategien von Eltern und Kindern beantwortet werden, die wiederum Einfluss haben auf das Wohlergehen von Kindern (vgl. Coulton & Spilsbury, 2014). Die weltweit ausgerichtete Children's-Worlds-Studie erfasst ebenfalls ein ‚well-being of places‘, wenn sie das Wohlergehen von Kindern u. a. daran bemisst, wie sicher sich diese an verschiedenen Orten wie der Schule, dem Zuhause oder in der Nachbarschaft fühlen (vgl. Ben-Arieh, 2014).

Nur wenige Studien liegen bislang vor, die darauf zielen, räumliche Indikatoren *theoriegenerierend* im Zuge qualitativer Forschungsdesigns zu gewinnen, und dazu an den Perspektiven der Kinder ansetzen. Zu den Pionier\_innen einer solchen Forschung zählen Jill Korbin, Claudia Coulton und James Spilsbury, die sich für ‚child centred neighborhood indicators‘ stark machen und z. B. auf der Grundlage von Nachbarschaftskarten Geografien 6- bis 11-jähriger Kinder mit Blick auf deren Definitionen und Wahrnehmungen untersuchen (Spilsbury, Korbin & Coulton, 2009). Ebenfalls auf das kindliche Erleben ihrer Nachbarschaft ist eine Studie von Margarete Rogers (2012) gerichtet, die Kinder als bewusste Nutzer\_innen ihres nachbarschaftlichen Terrains zeigt. Freunde treffen und Platz für Bewegung und Spiel werden von ihr als die zentralen Elemente von nachbarschaftlichem Wohlergehen aus Kindersicht zusammengefasst (vgl. Rogers, 2012). Zu einem ähnlichem Befund kommen Fattore, Mason & Watson (2009): Wenn es das räumliche Umfeld erlaubt, sich aktiv bewegen und einbringen zu können, fühlten sich die von ihnen befragten Kinder wohl. Wichtig war ihnen auch der Aspekt von Ruhe und Entspannung. Laute, dreckige und verkehrsintensive Umgebungen benennen sie hingegen als beeinträchtigend (vgl. Fattore et al., 2009). In einer aktuell laufenden Studie von Mason und Bessell (2014) machen Kinder darauf aufmerksam, dass sie betrunkene Menschen in der Öffentlichkeit als bedrohlich erleben.

Kennzeichnend für diese Studien ist, dass sie ihre Befunde auf der Grundlage von *Thematisierungen von Kindern* sowie auf der Ebene gezeichneter *Karten* gewinnen. Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, welches Potenzial Forschungsansätze haben, die auf der Grundlage *teilnehmender Beobachtungen* situierte Handlungsvollzüge rekonstruieren. Welches Potenzial haben sie im Hinblick darauf, die räumliche Dimension von Wohlergehen zu beleuchten, raumbezogene Indikatoren und Domänen zu identifizieren und den skizzierten Herausforderungen der aktuellen Child-Well-being-Forschung zu begegnen, die um kulturelle Kontingenz und Alltagswelten kreisen?

### 3. Raum(re)produktion in alltäglichen Praktiken: Sozialtheoretische und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Kindheitsräumen

Eine Kindheitsforschung, die Räume ausgehend von *Handlungsvollzügen* rekonstruiert, kann im deutschsprachigen Raum an Traditionen anknüpfen, deren Anfänge weit vor den *Childhood Studies* liegen und deren Potenzial auch darin zu sehen ist, dass sich mit ihnen dezidiert raumtheoretische Überlegungen verbinden. Es sind die Studien von Martha Muchow zum Lebensraum des Großstadtkindes (Muchow & Muchow, 1935), von Harms, Preissing und Richtermeier (1985) zu Kindern und Jugendlichen in Berlin, von Fritsche, Rahn und Reutlinger (2011) zu zwei Quartieren in der Schweiz oder auch von Laura Wehr (2009) zu den zeiträumlichen Praxen von Kindern in einer Kleinstadt. Sie stehen zumindest anfangs im Zusammenhang einer sozialökologischen Sozialisationsforschung, in der die räumlich-materielle Dimension des Aufwachsens schon vor dem spatial turn systematisch Beachtung gefunden hat. Kennzeichnend für diese Studien ist, dass sie von einem aktiven Kind aus denken und den Aspekt der Eigenaktivität im Prozess des räumlichen Aufwachsens betonen, sei es im Konzept des kindlichen *Umlebens* von Räumen bei Muchow, im Konzept der *Raumaneignung* (Deinet, 2004) oder dem alltäglichen *Geografie-machen* als einer von handelnden Subjekten hergestellten Bezugnahme auf Welt (Monzel, 2007). Schließt man hier an, stellen sich vor dem Hintergrund aktueller theoriesystematischer Diskussionen in den *Childhood Studies* mindestens zwei Herausforderungen. Sie kreisen darum, das Verhältnis von kindlichem Subjekt und räumlicher Umwelt nicht dichotom zu denken.

Eine erste Herausforderung besteht darin, Raum als *Produkt* jener Deutungen und Praktiken zu fassen, in die Kinder involviert sind. In kritischer Auseinandersetzung mit dem Konzept vom ‚produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt‘ weist Helga Kelle darauf hin, dass Realität dort implizit als schon vorhanden und Kinder nicht systematisch als Mit-Konstrukteure jener sozialen Welten gedacht werden, in der sie sich bewegen (vgl. Kelle, 2006, S. 122). Eine Möglichkeit – bezogen auf Raum –, diesen so zu denken, dass er in Akten von Deutung allererst entsteht, bietet sich mit einem relationalen Raumbegriff, wie er von Löw formuliert wird: Raum ist dann eine „relationale Anordnung von Menschen und Gütern an Orten“, die in sozialen Handlungen des Spacing und der Syntheseleistung vorgenommen wird. In Abhängigkeit sich dabei vollziehender Bedeutungszuweisungen können an den gleichen Orten durchaus unterschiedliche Räume entstehen (vgl. Löw, 2001, S. 260–265). Bezogen auf den Zusammenhang von Quartier und Schule zeigen etwa Fritsche et al. (2011), dass Kinder eine Schule und ein Stadtviertel als zusammenhängenden Raum erleben oder auch als getrennte Sphären, die nichts miteinander zu tun haben.

Die zweite Herausforderung bezieht sich auf die Konzeption des kindlichen Subjekts und Agency. Aktuell ist in den *Childhood Studies* eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept vom Kind als Akteur zu beobachten. Die Problematisierungen beziehen sich zum einen darauf, die Perspektive des Kindes nicht als authentische misszuverstehen. Kinder verfügen demnach über keinen originär kindlichen Zugang

zur Wirklichkeit, sie sind vielmehr involviert in die sozialen Praktiken einer Gesellschaft (Corsaro, 2014). Hingewiesen wird zum anderen auf die Gefahr der Essentialisierung von Agency, wenn das Konzept vom Kind als Akteur im Sinne einer substantiellen Verbindung von Kind-sein und Aktivität/Kompetenz missverstanden wird (vgl. Prout, 2003; Honig, 2009). Dann nämlich geraten die sozialen Bedingungen tatsächlicher Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeiten von Kindern aus dem Blick (Hengst & Zeiher, 2005, S. 14). Die Herausforderung für Studien zu Räumen von Kindern besteht also darin, einen sozialtheoretischen und methodologischen Zugang zu wählen, der raumbezogenes Handeln und Deuten dergestalt konzipiert, dass sich dabei nicht nur eine Performanz auf der Ebene der Räume, sondern auch der Subjekte vollzieht, und der die Präferenzen von Kindern im Kontext jener kulturellen Kontexte untersucht, in die sie eingebettet sind.

Möglichkeiten bieten sich diesbezüglich gegenwärtig im Anschluss an die neuere Kulturgeografie und deren praxeologische Analytik, deren Prämissen im Folgenden knapp umrissen werden. Alltagsräume von Kindern werden dann in alltäglichen Praktiken performativ hergestellt. Auf situierte Handlungsvollzüge wird dabei eine Perspektive eingenommen, die sich davon abgrenzt, sie auf ein intentional handelndes Subjekt zu beziehen, und stattdessen als Ausdruck von Kultur versteht. Entsprechende praxeologische Perspektiven stehen damit einerseits im Kontext der Kulturtheorien, die nach Symbolsystemen, kulturellen Codes und Wissensordnungen fragen. Ihr Spezifikum besteht wiederum darin, Kultur als ein *praktisches Wissen* zu konzipieren, das sich in der Materialität von Körpern und Artefakten realisiert und auf dieser Ebene untersuchen lässt (vgl. Reckwitz, 2003). Als Beispiel verweist Reckwitz auf die Alltagspraktiken, die ein bürgerliches Leben ausmachen: Praktiken der Arbeit wie etwa die bildungsbürgerliche Arbeit am Schreibtisch, Praktiken der intimen Interaktion wie im Umgang von Eltern mit ihren Kindern sowie Praktiken des Selbst wie das Schreiben von Tagebüchern. Erst über die Analyse dieser Praktiken werde deutlich – so Reckwitz –, „welche ‚kulturellen Codes‘ das bürgerliche Alltagsleben in fragiler Weise durch den ‚praktischen Sinn‘ hindurch strukturieren: Codes der moralischen Lebensführung, der Moderatheit, der Ernsthaftigkeit, der Nützlichkeit des Subjekts und der Abgrenzung von ‚exzessiven‘, ‚artificialen‘ und ‚unnützen‘ Verhalten“ (Reckwitz, 2003, S. 293–294).

Subjekte gehen sozialen Praktiken dabei nicht voraus, sondern bilden und formieren sich in der Teilnahme an Praktiken (vgl. Reckwitz, 2003, S. 296). Sie sind nicht determiniert, aber sie beziehen ihre Handlungsmächtigkeit auch nicht aus sich heraus, sondern aus Positionierungen und Adressierungen, die sie einerseits unterwerfen unter Deutungen ihrer selbst, die sie andererseits ermächtigen zum Handeln und zur Einnahme intelligibler Positionen. Auf dieses Subjektivierungsmoment richtet sich gegenwärtig besonders die *erziehungswissenschaftliche* Rezeption praxeologischer Theorie. Pädagogische Praktiken im Ganzttag werden dahingehend untersucht, wie Schüler\_innen qua Adressierungen positioniert und zu jenen souveränen Subjekten gemacht werden, als die sie dann legitimerweise an Praxis teilhaben können (vgl. Idel, 2013; Reh & Ricken, 2012). Neue Sportkulturen im urbanen öffentlichen Raum (z. B. Parkour) werden wiederum dahingehend untersucht, wie sie die Stadt als Sportraum konstituieren

ren und transformieren und welche Subjektformen sich in diesen neuen Sportpraktiken im städtischen Raum etablieren (vgl. Eichler, 2012). *Alltagspraktiken* von Kindern stehen bislang nicht im Fokus praxeologischer Untersuchungen zu der Frage, wie Individuen sich selbst in der Auseinandersetzung mit ihrer räumlichen Umgebung zu Subjekten machen, „das heißt zu Instanzen, die von anderen in ihrer spezifischen Position als Akteure anerkannt werden – und sich auch selbst als solche anerkennen“ (Alkemeyer, Budde & Freist, 2013, S. 1).

Zusammenfassend entfalten soziale Praktiken also eine doppelte Performanz: auf der Ebene der Raumordnungen einerseits und der Raumsubjekte andererseits, und diese doppelte Performanz macht diesen sozialtheoretischen Ansatz fruchtbar im Hinblick auf jene Herausforderungen, die mit Blick auf die Konzeption des Verhältnisses von Subjekt und Umwelt skizziert wurden und mit Blick auf ein positives Wohlergehen, das stets in sozialen und kulturellen Kontexten steht. Wo Kinder sich gerne aufhalten, welchen Orten sie Bedeutung geben, welche Räume sie (re)produzieren, stellt sich in dieser Perspektive als immer schon kulturell vermittelt dar.

#### 4. Der Geheimgang als räumliche Praktik

Im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung im Rahmen des ethnografischen IDEA-Forschungsprojekts ‚Urbane Lernräume‘ unter der Leitung von Sabine Andresen und Susann Fegter entstand in einem Hort das folgende Protokoll.<sup>1</sup> Es soll im Anschluss praxeologisch informiert analysiert und abschließend in den Zusammenhang von Überlegungen zum Potenzial entsprechender Zugänge für eine raumbezogene Child-Well-being-Forschung gestellt werden.

##### 4.1 Das Beobachtungsprotokoll (Auszug)

Beim Mittagessen sitzen Edna, Svenja, Mai-Lin und ich an einem Tisch. Edna sitzt gegenüber von Svenja und Mai-Lin. Sie fragt Svenja, ob sie nach dem Essen mit ihr in ihrem „Geheimgang“ spielen möchte. Svenja schaut Edna nicht an und antwortet nicht auf die Frage (ihrer Reaktion und ihrem Gesichtsausdruck nach zu urteilen, versucht sie, die Frage zu ignorieren). Edna spricht nochmal beide Mädchen an, die wieder versuchen, sie zu ignorieren. Edna wendet sich an mich, mit derselben Frage. Mai-Lin flüstert mir zu: „Nein, nein“, auch Svenja gibt mir mit Handzeichen und

1 Das Forschungsprojekt ‚Urbane Lernräume‘ beschäftigt sich mit dem Aufwachsen von Kindern in einer deutschen Großstadt. Ethnografisch geforscht wird mit Kindern, die in einem Bahnhofsviertel zur Grundschule gehen. Zusammengefasst fragt die Studie nach den Alltagsräumen dieser Kinder und wie sich diese verändern von der zweiten Grundschulklasse bis zum Übergang in die weiterführende Schule. Es wird finanziert von IDEA (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk) im Rahmen der LOEWE-Initiative des Landes Hessen. Wissenschaftliche Mitarbeiterin ist Elena Bütow.

Mimik zu verstehen, dass ich nein sagen soll. Ich frage die Mädchen, warum, sie antworten mir, dass dort schon mal ein Kind „hingemacht“ hätte. Edna protestiert gegen die Behauptung. Nachdem das Essen beendet ist, wendet sich Edna wieder an mich. Ich erkläre mich bereit, mir ihren Geheimgang zeigen zu lassen. Wir verlassen gemeinsam den Essbereich und laufen durch das Spielgelände nach draußen, durch den Haupteingang nach rechts in Richtung Durchgang zur Schule. Zwischen Eisentor und Seitentür stehen hohe Büsche. Der Boden ist größtenteils mit abgefallenen Blättern bedeckt. Zwischen den Büschen und der Außenwand des Horts befindet sich eine leere Fläche, es kommt mir vor wie ein Hohlraum. An einer Stelle, zwischen zwei Büschen, schiebt Edna die Zweige der Büsche beiseite. Sie sagt: „Das ist die Tür“. Sie betritt die leere Fläche. Ich bleibe davor stehen. Sie sagt mir, ich solle ihr folgen. Ein Junge läuft an dem Busch vorbei und schaut in die Richtung von Edna. Edna steht hinter den Zweigen und blickt zu dem Jungen, sie sagt: „Nix, nix, da ist nix“ und wedelt mit den Armen. Der Junge läuft weiter. Edna fängt an, mir den Geheimgang zu erklären. Rechts direkt neben der Tür befindet sich der Jackenständer (*ein Tannenzweig*). Edna läuft weiter zu einer Stelle, wo der Durchgang auf den Weg möglich ist, da nur wenige Zweige dort sind. Sie sagt, dass das der zweite Eingang sei. Edna weist mit ihrem Finger auf eine Stelle zwischen den Türen, sie sagt, dass dort die Couch stehe. Neben der zweiten Tür zeigt Edna auf die Sträucher und sagt: „Dort kann man Sachen rein tun“. (*Während sie „ihre Wohnung“ beschreibt, habe ich das Gefühl, dass Edna nicht explizit zu mir spricht, sondern eher für sich selbst erklärt.*) An der Wand liegt ein Stück von einer Baumwurzel. Edna nimmt das Stück und spricht in Richtung Wand: „Und damit schlägt man jemanden“. Sie schlägt mit der Baumwurzel an die Wand und lässt die Baumwurzel dann fallen. An der Hausecke befindet sich ein weiterer Busch. Edna geht ein Stück in das Gestrüpp hinein. Sie holt einen Eimer hervor: „Ich muss das mal sauber machen, dann habe ich eine Toilette“. (...) Sie sagt zu mir: „Das ist mein Geheimgang, von niemandem sonst“. Thorsten [ein Erzieher] erscheint am Fenster und schaut auf Edna. Sie scheint dies zu bemerken und dreht sich um (*ihren Gesichtsausdruck deute ich als ‚beschämtes Lächeln‘, so als fühle sie sich ertappt*). Thorsten macht eine Handbewegung (*ich kann nicht genau erkennen, wie*) und entfernt sich vom Fenster. Edna stellt sich wieder an die Büsche und reißt zwei größere Zweige von der Tanne ab: „Jetzt kann ich sauber machen“. Sie nimmt die Zweige und nimmt sie so in die Hand, dass sie als Besen funktionieren. Edna fängt an zu fegen. Sie beginnt am „Eingang“ und fegt weiter in Richtung der linken Ecke ihres Geheimgangs. Sie sagt: „Soll doch nicht so ein dreckiges Geheimgang sein“. Nach ca. einer Minute fordert sie mich auf, mit ihr zusammen den Geheimgang zu verschönern. Edna gibt mir ein paar Zweige und ich fange an zu fegen. Während wir gemeinsam den Geheimgang fegen, unterhalten wir uns. Sie erzählt mir, dass nur wenige Leute von dem Geheimgang wissen. Manchmal besuchen sie Kinder und „manchmal machen sie dann da rein“ (*zeigt auf einen Eimer, der an der Hausecke steht, und zuckt mit den Schultern*). Nach ein paar Minuten steht Thorsten vor dem Gebüsch. Er fragt mich, ob Edna bei mir ist (*ich habe den Eindruck, dass er besorgt bzw. etwas aufgebracht ist*). Obwohl Edna vor mir steht,

scheint er sie nicht zu bemerken. Ich sage: „Ja, ist sie“, und zeige auf sie. Thorsten ‚seufzt‘, dreht sich um und läuft davon.

#### 4.2 *Praxeologisch informierte dichte Beschreibung*

Die Szene nimmt ihren Ausgang beim Mittagessen im Hort. Das Mittagessen ist als eine ritualisierte Situation zu verstehen, bei der alle Kinder zusammenkommen und sich im Anschluss daran in ihren Aktivitäten neu sortieren. Das gemeinsame Sitzen um einen Tisch erzeugt eine kommunikative Situation, und mit der Forscherin am Tisch ist es in der beschriebenen Szene zugleich eine besondere Situation unter Beobachtung. Aus dieser Ausgangssituation heraus spricht Edna eines der zwei weiteren Mädchen am Tisch an und fragt, ob diese mit ihr in ihrem Geheimgang spielen möchte. Ein spezieller Ort wird hier ins Spiel gebracht und zum Ausgangspunkt einer Unterscheidung, die Edna zwischen den Anwesenden vornimmt: Sie spricht eine exklusive Einladung an eine der Anwesenden aus, eine exklusive Einladung an einen ebenfalls exklusiven Ort: ‚ihren Geheimgang‘. Ein geheimer Gang beansprucht als solcher, nicht allen bekannt zu sein. Diejenigen, die um ihn wissen, unterscheiden sich in diesem Wissen von anderen. Edna bezeichnet ihn zudem als ‚ihren‘ Geheimgang und setzt ihn damit zu sich selbst in ein spezifisches Verhältnis, mit dem wiederum sie sich von allen anderen unterscheidet und einen exklusiven Anspruch formuliert. Das bestätigt sie auch später noch einmal, als sie der Forscherin sagt: „Das ist mein Geheimgang, von niemandem sonst“. Aus dieser Position heraus verfügt sie über seine Zugänge: Sie lädt ein – und zwar bestimmte Menschen –, und sie lädt auch aus. Als später ein Junge sich ihrem Geheimgang nähert, scheucht sie ihn fort: „Nix, nix, hier ist nix“.

Was kennzeichnet den Ort, auf den sich Ednas Aktivitäten richten, und wie wird er pädagogisch gerahmt? Der Ort, den Edna bedeutsam macht, den sie der Forscherin zeigt und zu dem sie zuvor versucht hat, andere Mädchen einzuladen, ist ein Gebüsch an der Hauswand, an den Grenzen des Hortgeländes gelegen. Es ist ein Hohlraum zwischen den Büschen und der Wand, ein abgelegener und von den Büschen verborgener Ort, der auf den ersten Blick keine Aufmerksamkeit weckt. Er ist nicht in das pädagogische Arrangement des Geländes einbezogen, und die Interventionen des Erziehers Thorsten machen ihn performativ zu einem suspekten und besorgniserregenden Aufenthaltsort: Als er Edna durchs Fenster im Gebüsch entdeckt, macht er eine wedelnde Handbewegung (etwa in der Weise, dass sie dort weggehen möge) und macht sich dann auf den Weg zu ihr. Er lässt ihren Aufenthalt im Gebüsch somit nicht auf sich bewenden, sondern kommt schauen und markiert das Gebüsch damit als einen zumindest nicht selbstverständlichen oder unbedenklichen Aufenthaltsort. Er erkundigt sich bei der Forscherin sofort nach der Anwesenheit Ednas und macht damit eine mögliche Abwesenheit zum Thema. Bemerkenswerterweise sieht er Edna nicht, obwohl sie direkt vor ihm steht. Als die Forscherin auf Edna zeigt, seufzt er und geht weg. Zu einem eindeutig illegitimen Aufenthaltsort macht er das Gebüsch damit nicht, aber zu einem suspekten, der nur sehr eingeschränkt seine Zustimmung findet.

Wie prekär der in der Praktik des Geheimgangs erzeugte *eigene Raum* ist, zeigt nicht nur Thorstens Reaktion, sondern auch jene der beiden Mädchen am Mittagstisch: Sie folgen Ednas Einladung in deren Geheimgang nicht, sie ignorieren sie vielmehr und stigmatisieren ‚ihren‘ Geheimgang (gegenüber der Forscherin), indem sie sagen, dass dort schon einmal ein Kind hingemacht habe. Ednas Geheimgang wird auf diese Weise zu einem beschmutzten Ort gemacht, einem Un-Ort, über dessen Einladung man sich sozial disqualifiziert. Denn nicht nur die Einladung wird ignoriert, sondern Edna als ganze Person: Die Mädchen antworten ihr nicht, sie schauen sie nicht an, sie richten aktiv keine Aufmerksamkeit auf sie, so, als gäbe es sie nicht. Mit Blicken, Gesten und Schweigen praktizieren sie ein aktives Ignorieren und vermitteln die Botschaft: ‚Wir sehen und hören dich nicht. Du bist für uns nicht da‘. Entlang der Einladung in den Geheimgang ziehen die Mädchen also ihrerseits eine Grenze, die Edna exkludiert und zu einer Unsichtbaren und Ausgeschlossenen macht.

Edna sucht ‚ihren Geheimgang‘ dennoch auf, und es ist möglicherweise die Anwesenheit der Forscherin, die dies ermöglicht und deren Annahme der Einladung einen Möglichkeitsraum eröffnet, innerhalb dessen Edna (sich) situativ zeigen und inszenieren kann. Dabei wird auch die Stigmatisierung – indirekt – beantwortet und bearbeitet, indem Edna ihren Geheimgang säubert, den Eimer als Toilette präpariert und so sich und den Geheimgang als ‚sauber‘ rehabilitiert. In der (zurückweisenden) Antwort auf die stigmatisierende Adressierung erlangt Edna Handlungsmächtigkeit; die Normen der Stigmatisierung (Sauberkeit, Reinheit) werden zugleich konstitutiver Bestandteil ‚ihres‘ Raumes und jenes Selbst, das sie sich in diesen Prozessen anerkennt macht.

## 5. Abschluss: Zum Potenzial praxeologisch informierter Zugänge für Forschungen zum Zusammenhang von Wohlergehen und Raum

Welches Potenzial haben Forschungsansätze für die Child-Well-being-Forschung, die sich praxeologisch informiert auf die Rekonstruktion von Handlungsvollzügen richten? Diese Frage soll im Folgenden auf die räumliche Dimension von Wohlergehen und auf raumbezogene Indikatoren und Domänen bezogen werden. Vier Punkte lassen sich benennen, die das Verhältnis von Raum und Wohlergehen auf verschiedenen Ebenen betreffen:

*Erstens:* Eine Weise, Fragen nach dem Wohlergehen von Kindern mit einer raumorientierten Perspektive zusammenzubringen, fassen Coulton und Spilsbury in dem kurzen Satz zusammen: „Where children live matters for their well-being“ (Coulton & Spilsbury, 2014, S. 1307). Es geht dann um den *Einfluss und die Effekte, die räumliche Umwelten auf das Wohlergehen von Kindern haben* (das wiederum zuvor theoretisch bestimmt oder aus Aussagen von Kindern generiert wird). Wohlergehen wird von Kindern selbst z. B. an die Möglichkeit gebunden, Aktivitäten auf eigene Art und Weise nachgehen zu können, ohne dabei bestimmten Erwartungen und Normen Erwachsener entsprechen zu müssen (vgl. Fattore et al., 2007, S. 21–22). Räumliche Umwelten (etwa in einem Hort) könnten darauf befragt werden, inwiefern sie dieses ermöglichen

oder auch begrenzen. Werden die räumlichen Umwelten der Kinder dabei auf Grundlage teilnehmender Beobachtungen und entlang situierter Handlungsvollzüge als Alltagsräume rekonstruiert, weisen sie gemessen an den Ansprüchen einer kindorientierten Forschung eine hohe Validität auf, denn sie setzen unmittelbar an deren alltäglichen Handlungsvollzügen an.

*Zweitens:* Während es unter Punkt eins um die möglichen Effekte und Wirkungen räumlicher Arrangements *auf* das Wohlergehen ging, können rekonstruktive Studien zu situierten Handlungsvollzügen auch Hinweise auf im engeren Sinne *räumliche Dimensionen von Wohlergehen* geben: Wichtig gemacht wird in der Szene zum Beispiel die Bedeutung eines *eigenen Raumes*, eines Raumes – im Kontext des Hortalltags –, über dessen Zugänge man *exklusiv* verfügen kann, zu dem man ein- und auslädt und den man nach Maßgabe eigener Fantasie gestaltet. Vertiefende empirische Fragen beziehen sich dann nicht auf die Frage, wie Räume auf Wohlergehen wirken, sondern umgekehrt, wie welche Faktoren und Prozesse auf *räumliches Wohlergehen* Einfluss nehmen. Die Hortszene lenkt den empirischen Blick z. B. auf die Frage, *welche* Kinder an *welchen* Orten ‚ihre Räume‘ gestalten können, über welche Wahlmöglichkeiten welche Kinder verfügen und wie welche sozialen Ordnungen die Realisierung ‚eigener Räume‘ begünstigen oder erschweren.

*Drittens:* Eine praxeologisch informierte Analyse zielt – wie in Kapitel 3 dargestellt – auf implizite kulturelle Codes, die in situierten Handlungsvollzügen zur Ausführung kommen. Eine Analyse kinderkultureller räumlicher Praktiken ermöglicht in dieser Hinsicht Aussagen zu treffen, was unter Kindern oder einer bestimmten Kindergruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten Kontext als erstrebenswert gilt, welche Präferenzen, Werte und Normen handlungsleitend sind, was als wertvoll betrachtet wird, worauf sich Begehren richtet und wie diese Präferenzen im Kontext sozialer, lokaler und kultureller Kontexte stehen. Vor dem Hintergrund der zentralen Einsicht in die kulturelle Kontingenz von positivem Wohlergehen kann es als besonderes Potenzial praxeologischer Zugänge gesehen werden, dass ihre Analysen explizit auf die Frage zielen, wie Werte und Präferenzen hergestellt und (re)produziert werden im praktischen Vollzug kultureller Kontexte. Raumbezogene Praktiken wie Geheimgänge oder geheime Orte verweisen in ihrem praktischen Sinn möglicherweise auf die Bedeutsamkeit von Geheimnissen und von Exklusivität, auf Codes, sich (zumindest partiell) der Sichtbarkeit zu entziehen, die moderne Kindheiten kennzeichnen.

*Viertens:* Dies leitet zu einer letzten Überlegung über, die sich darauf richtet, in Bezug auf bereits bekannte Aspekte räumlichen Wohlergehens *zu einem vertieften Verständnis zu gelangen*, wie diese im Alltag von Kindern relevant werden. Zum Beispiel verweisen Kinder auf die Bedeutung, *seinen eigenen Raum* zu haben (having ones own space) (vgl. Fattore et al., 2007, S. 18), und machen dies bedeutsam für die Ausformung eines *Selbstverhältnisses*, das sowohl von einem selbst als auch von anderen Anerkennung findet (vgl. ebd.). Schließt man hier an, vermag eine praxeologisch informierte Analyse zu zeigen, *wie* diese *eigenen Räume* praktisch erzeugt werden und wie Prozesse der Formierung und Anerkennung von Selbstverhältnissen dabei verlaufen. Die beschriebene Szene könnte etwa als ein erster Hinweis darauf gelesen werden, *Ge-*

*heimorte oder Geheimgänge als wichtige kinderulturelle Praktiken der Herstellung eigener Räume* zu verstehen. Indem sie eine Neucodierung bestehender Raumstrukturen vornehmen und darin unsichtbare Räume schaffen, stellen geheime Orte möglicherweise gerade unter Bedingungen begrenzter räumlicher Autonomie eine besonders geeignete Taktik dar, einen *eigenen Raum* als solchen zu erzeugen und Exklusivität herzustellen. Abgelegene Orte bieten dabei die Möglichkeit, Aufmerksamkeit für den erzeugten *eigenen Raum* nach eigener Maßgabe zu regulieren bzw. sich einer Öffentlichkeit (im Hortalltag) zu entziehen. Die Feinanalyse deutet ferner an, *wie* geheime Orte zu *eigenen Räumen* werden: in Bezeichnungspraxen als ‚mein‘ Geheimgang, über räumliche Grenzziehungen, entlang derer Ein- und Ausladungen an andere ausgesprochen und Verfügungsansprüche markiert werden, aber auch durch die Umdeutung von mit dem Ort verbundenen Artefakten, denen neue Bedeutung gegeben wird und die so ins Verhältnis zu sich selbst gesetzt werden. Die Analyse macht aber auch darauf aufmerksam, wie prekär diese Herstellungsprozesse *eigener Räume* im Hinblick auf die Formierung positiver Selbstverhältnisse sind und dass etwa die Praktik des Geheimgangs und damit verbundene Grenzziehungen in der beschriebenen Szene (auch) zum Anlass für soziale Ausschließungen und Infragestellungen werden (wenn die Mädchen Ednas Einladung zu ‚ihrem Geheimgang‘ ignorieren und ihr signalisieren, sie sei nicht da, und so einen situativen sozialen Tod erzeugen).

Zusammenfassend zeigt sich Raum als ein zentrales Konstitutionsmoment von kindlichem Alltag. Ethnografische Forschungen sind wiederum in besonderer Weise geeignet, Hinweise auf neue Domänen und Indikatoren räumlichen Wohlergehens aus einer kindorientierten Perspektive (child-oriented) zu geben. Weil sie *teilnehmen* am Alltag der Kinder, weil sie den Alltag aus den Handlungspraktiken rekonstruieren, an denen Kinder partizipieren, weil sie beobachten, wo sich welche Kinder aufhalten, wie diese Orte beschaffen sind, welche Handlungen hier ermöglicht, aber auch begrenzt werden, und welchen Logiken diese folgen. Eine praxeologisch informierte Analyse wiederum ermöglicht es, dabei deutlich werdende Relevanzsetzungen und räumliche Präferenzen nicht als authentische Kinderperspektive zu sehen, sondern als ein Vollzug sozialer Praktiken, an denen Kinder als Kinder (d. h. aus der sozialen Position von Kindern) partizipieren und dabei zu Kindern werden, aber auch zu Sichtbaren und Unsichtbaren sowie zu mehr oder weniger sozial Anerkannten.

## Literatur

- Alkemeyer, Th., Budde, G., & Freist, D. (2013). *Graduiertenkolleg Selbst-Bildungen. Forschungskonzept*. <http://www.uni-oldenburg.de/forschung/graduiertenkolleg-selbst-bildungen/forschungskonzept> [08. 10. 2013].
- Andresen, S., & Fegter, S. (2009). *Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bepanthen-Kinderarmutsstudie: eine ethnographische Studie zur Kinderarmut in Hamburg und Berlin – vorläufiger Abschlussbericht* (unveröffentl.). Bielefeld.
- Ben-Arieh, A. (2006). *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world* (background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007). Paris: UNESCO.

- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicator movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 3–16.
- Ben-Arieh, A. (2014). *Children and their well-being* (conference paper Childhood and Migration, 4rd-6th of December 2013, University of Vechta, Germany, unpublished).
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Hrsg.) (2014). *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective*. Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2013). Counting what counts. How children are represented in national and international reporting systems. *Child Indicators Research*, 6, 637–657.
- Biggeri, M., Libanora, S., Mariani, S., & Menchini, L. (2006). Children conceptualizing their capabilities: Results of a survey conducted during the first Children's World Congress on Child Labour. *Journal of Human Development*, 7(1), 59–83.
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319–351.
- Bühler-Niederberger, D. (2003). Natürliche Räume oder Architektur der Kindheit: die ‚Verortung‘ der Kinder zwischen generationalem Ordnen und Individualisierung. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 33(2), 171–187.
- Corsaro, W. A. (2014). Children's well-being and interpretative reproduction. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (S. 709–737). Dordrecht: Springer.
- Coulton, C. J., & Spilsbury, J. (2014). Community and place-based understanding of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (S. 1307–1334). Dordrecht: Springer.
- Deinet, U. (2004). „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In U. Deinet & Ch. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 175–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirks, S., & Kessel, F. (2012). Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 507–526). Wiesbaden: Springer VS.
- Donzelot, J. (1980). *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eichler, R. (2012). Urbaner Raum als kreative Sportpraxis. Wie informeller Sport städtische Räume in Bewegung bringt. In R. S. Kähler & J. Ziemainz (Hrsg.), *Sporträume neu denken und entwickeln* (S. 159–168). Hamburg: Feldhaus.
- Elias, N. (1939/1976). *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80, 1–4.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 21(1), 57–77.
- Fritsche, C., Rahn, P., & Reutlinger, Ch. (2011). *Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harms, G., Preissing, Ch., & Richtermeier, A. (1985). *Kinder und Jugendliche in der Großstadt*. Berlin: Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis.
- Heinzel, F., Kränzle-Nagl, R., & Mierendorff, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11(1), 9–37.
- Hengst, H., & Zeiher, H. (2005). Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 9–23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009). *Ordnungen der Kindheit*. München: Juventa.
- Idel, T.-S. (2013). Pädagogische Praktiken im Ganzttag. In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen* (S. 151–166). Opladen: Barbara Budrich.
- Kelle, H. (2006). Sozialisation und Geschlecht in kindheitssoziologischer Perspektive. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 121–137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kellock, A., & Lawthom, R. (2011). Sen's Capability Approach: Children and well-being explored through the use of photography. In M. Biggeri, J. Ballet & F. Comim (Hrsg.), *Children and the Capability Approach* (S. 137–161). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mason, J., & Bessell, S. (2014). *Putting the pieces in place. Children, communities and social capital in Australia* (research report, unpublished).
- McKendrick, J. H. (2014). Geographies of children's well-being: in, of, and for place. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (S. 279–300). Dordrecht: Springer.
- Mierendorff, J. (2011). Arme Kinder. Kritische Anmerkungen aus wohlfahrtsstaatlicher Perspektive. In S. Wittmann, Th. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 124–137). Weinheim/München: Juventa.
- Monzel, S. (2007). Kinderfreundliche Wohnumfeldgestaltung!? Sozialgeographische Hinweise für die Praxis. In B. Werlen (Hrsg.), *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Bd. 3: Ausgangspunkte und Befunde empirischer Forschung* (S. 109–133). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Muchow, M., & Muchow, H. H. (1935). *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Reprint 1978). Bensheim: Päd. Extra.
- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht, Raum. Sozialisierungstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanerkennung*. Weinheim/München: Juventa.
- OECD (2009). „Doing better for children“. <http://www.oecd.org/publishing/corrigenda> [08. 10. 2013].
- Pacione, M. (2003). Urban environmental quality and human well-being: A social geographical perspective. *Landscape and Urban Planning*, 65, 19–30.
- Prout, A. (2003). Kinder-Körper: Konstruktion, Agency und Hybridität. In H. Hengst & H. Kelle (Hrsg.), *Kinder, Körper, Identitäten* (S. 33–50). Weinheim: Juventa.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.
- Rogers, M. (2012). „They are there for you“: The importance of neighbourhood friends to children's well-being. *Child Indicators Research*, 5(3), 483–502.
- Rousseau, J.-J. (1762/1971). *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Spilsbury, J. C., Korbin, J. E., & Coulton, C. J. (2009). Mapping children's neighborhood perceptions: Implications for child indicators. *Child Indicators Research*, 2(2), 111–131.
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 7*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Wehr, L. (2009). *Alltagszeiten der Kinder. Die Zeitpraxis von Kindern im Kontext generationaler Ordnungen*. Weinheim/München: Juventa.
- World Vision (2007). *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

- World Vision (2010). *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- World Vision (2013). *Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie* (wissenschaftl. Leitung: K. Hurrelmann & S. Andresen). Weinheim/Basel: Beltz.
- Zinnecker, J. (1979). Straßensozialisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 727–746.
- Zinnecker, J. (1990). Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In I. Behnken (Hrsg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts* (S. 142–162). Opladen: Leske + Budrich.

**Abstract:** Within child well-being research the spatial dimension of well-being has played a subordinate role. The paper deals with this dimension and examines the potential of a praxeological perspective in this context. In a first step, the perspective of the Childhood Studies on the constitutive relation between childhood and space is sketched, followed by an outline of the field of research on child well-being with a focus on current methodological challenges regarding both the research subject (well-being) and the exploration of its spatial dimension. In a third step, a praxeological approach is described as a possible answer to the challenges identified and, based on data provided by an ethnographic research project, it is then applied to a scene observed. This allows for some final considerations, summarizing on four levels how well-being and space can be related to one another and how research on child well-being would benefit from adopting such a perspective.

**Keywords:** Child Well-Being, Space, Childhood, Praxeology, After-School Care

#### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Susann Fegter, Gastprofessorin für das Fachgebiet „Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft“, Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Marchstraße 23, 10587 Berlin, Deutschland  
E-Mail: fegter@tu-berlin.de