

Brämer, Martin; Carnap, Anna

## Digitale Kinderkulturen im Grundschulalter. Subway-Surfing in postdigitalen Räumen

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 333-342. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



### Quellenangabe/ Reference:

Brämer, Martin; Carnap, Anna: Digitale Kinderkulturen im Grundschulalter. Subway-Surfing in postdigitalen Räumen - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 333-342 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313827 - DOI: 10.25656/01:31382; 10.35468/6111-29

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313827>

<https://doi.org/10.25656/01:31382>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Martin Brämer und Anna Carnap*

## **Digitale Kinderkulturen im Grundschulalter – Subway-Surfing in postdigitalen Räumen**

### **Abstract**

Was sind digitale Orte der Kinderkultur in einer postdigitalen Gesellschaft und was machen Kinder dort? Was beschäftigt sie, wenn sie digital aktiv sind? Zur Beantwortung dieser sowohl für die Kindheitsforschung als auch für die grundschulpädagogische Medienbildung relevanten Fragen, haben wir Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern zu ihren Erfahrungen mit digitalen Medien geführt. Die Ergebnisse zeigen, wie die beforschten Kinder mit und durch das Spiel Subway Surfers Gemeinschaft herstellen oder/und sich aus eben dieser zurückziehen. Sie erweitern ihren topografischen und chronologischen Raum; langweilige Zwischenräume werden durch ein Flowerleben überbrückt. Für das Spiel zentral ist ein durch Münzen repräsentiertes Belohnungssystem. Die Kinder sprechen davon, beim Spielen „kurz“ ihren „Job“ zu machen. Mit dem Begriff der Heterotopie setzen wir die Ergebnisse der Analyse kapitalismuskritisch in Relation zur (Grund-)Schule. Wir kommen zu dem Schluss, dass die Grundschule auf bestimmte Weise die Raum-Zeit der Kinder besetzt und so die Spezifik ihrer Gegenorte mitgestaltet. Die Gegenorte können als Spiegel der Reflexion dienen, die eigene Praxis zu hinterfragen. Mit dieser Perspektive schlagen wir eine Möglichkeit der Verhältnissetzung von Kindheits- und Grundschulforschung vor.

### **Schlüsselwörter**

Digitalität, Kindheitsforschung, postdigitale Räume, Grundschule, rekonstruktive Forschung

## **1 Einleitung**

Diese berühmte Grafik (Abb. 1) aus dem Bereich der Kindheitsforschung ist eine Skizze aus der Studie zum „Lebensraum des Großstadtkindes“ von Muchow, Muchow, Behnken und Honig (2012 [1935], S. 116). Sie zeigt einen Löschplatz aus der Vogelperspektive, welcher zum Ort der Beobachtung von Kinderkulturen wurde. Die Autor:innen beschreiben ihre Beobachtungen folgendermaßen:

„Für den erwachsenen Benutzer des Platzes [...] ist die Böschung eigentlich gar nicht vorhanden, für ihn sind Gehsteig, Treppen und Fahrbahn das Wesentliche. [...] Das Kind jedoch, das sich diesem Platz nähert, schafft die Böschung, jenes ‚straßenbautechnische Nebenprodukt‘, zu einem wesentlichen Bestandteil seiner Welt um. Fahrbahn und Gehsteig verschwinden für das Kind fast völlig, das Gitter und die Böschung dagegen treten im Betrachtungs- und Beachtungsrelief deutlich hervor. [...] Mit Ernst und Ausdauer gehen sie zu Werke, und indem sich aus der Böschung und ihrem Tun eine Welt des Erlebens gestaltet, versinkt die übrige Umgebung in wesenloses Nichts für sie“ (Muchow et al. 2012 [1935], S. 116).

Wird dieser von Muchow et al. (2012) aufgemachte Unterschied zwischen der Welt der Kinder und der der Erwachsenen auf die heutige Zeit und den *postdigitalen Zustand* (Jörissen/Schröder/Carnap 2020, S. 61)<sup>1</sup> übertragen, ist davon auszugehen, dass auch digitalen Räume (Witzel 2021, S. 72) verschieden wahrgenommen werden. Aus der Perspektive des Kindes treten dann auch digital andere Dinge im „Betrachtungs- und Beachtungsrelief“ hervor. Hieraus begründet sich eine digitale Kinderkultur als Forschungsgegenstand: Wie nehmen Kinder (post-) digitale Lebenswelt wahr und was machen sie in dieser? Was sind ihre digitalen Orte und wie werden sie relevant?

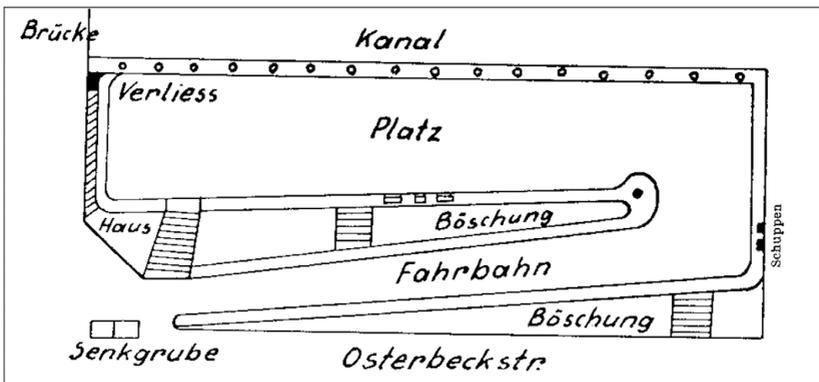


Abb. 1: Schematische Skizze des Löschplatzes (Muchow et al. 2012, S. 110)

<sup>1</sup> Postdigital meint den Umstand, dass das Digitale heute „konstitutiver, unhintergebarerer Hintergrund für das Erscheinen von Lebenswelt“ ist (Jörissen et al. 2020, S. 65). Typisch postdigital ist bspw. die Tatsache, dass analoge Zusammenhänge explizit gemacht werden müssen: Analogografie, Präsenzseminar (vgl. ebd.).

## 2 Analyseeinstellung zwischen Praxis und Artefakt

Zur Beantwortung dieser sowohl für die Kindheitsforschung (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010) als auch für die grundschulpädagogische Medienbildung (vgl. Irion 2021) relevanten Fragen, haben wir Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern (Nentwig-Gesemann 2002) zu ihren Erfahrungen mit digitalen Medien geführt und diese transaktional (Nohl 2014) ausgewertet. Die transaktionale Analyseeinstellung trägt der Tatsache Rechnung, dass Medienhandeln stets dinglich verschränkt stattfindet. Wie auch Engel und Jörissen (2019) herausgestellt haben, findet an der Schnittstelle von digitaler Technik, Design und Anwendung eine Unterwerfung statt, die einerseits Handlungsfähigkeit ermöglicht, andererseits an Bedingungen geknüpft ist. Apps fordern zu je bestimmten Handlungen auf, die die Anwender:innen nur entsprechend, also auf bedingt-eigene Weise ausführen können.

Die vorliegende empirische Arbeit folgt diesem Ansatz, indem sie mit dem Analysefokus *Praxis* das Agieren der Kinder rekonstruiert und mit dem Analysefokus *Artefakt* ein von den Kindern angewendetes Medium analysiert, um anschließend beide Ergebnisse aufeinander beziehen zu können.

Unser praxisorientierter Materialkorpus besteht aus zwei von den Forschenden durchgeführten Gruppendiskussionen, die wir ausführlich ausgewertet haben. Diese wurden thematisch – auf der Ebene des kommunikativen Wissens – in Relation zu acht weiteren Gruppendiskussionen, die im Sommersemester 2023 von Studierenden<sup>2</sup> erhoben wurden, betrachtet. Die teilnehmenden Kinder der ausführlich ausgewerteten Gruppendiskussionen sind zwischen 8 und 9 Jahre alt und befinden sich am Ende der 3. Klassenstufe. Sie kommen aus der Großstadt bzw. vom Stadtrand und sind jeweils gut miteinander befreundet. Unser artefaktorientierter Materialkorpus besteht aus einer in beiden Gruppendiskussionen relevant gesetzten bzw. von den Kindern erwähnten und somit als wichtig markierten App. Es handelt sich um das populäre Handy-Spiel *Subway Surfers* (Sybo Games 2023). Wir analysieren diese App als (post-)digitalen Raum (Witzel 2021, S. 73 f.), welcher sich dadurch auszeichnet, sowohl eine bestehende (An)Ordnung an die Subjekte heranzutragen, als auch verschiedene Gestaltungsoptionen für Platzierungsprozesse und Syntheseleistungen anzubieten.

Mit dem Sowohl-Als-Auch von bereits vorhandenen Strukturen einerseits und Gestaltungsmöglichkeiten andererseits wiederholt sich hier das Argument der genannten transaktionalen Analyseeinstellung, ergänzt um einen digitalen Raumbegriff. Doch erst durch die vollzogene (Spiel-)Praxis wird der Ort zu einem spezifisch genutzten Raum, zu (post-)digitaler Kinderkultur, zu einem

2 Vielen Dank an die Studierenden des Master-Studienprojekts „Medienkompetenz aus Perspektive der Kindheitsforschung“ der Allgemeinen Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität zu Berlin, welche uns ihre Daten für unsere Forschung zur Verfügung gestellt haben.

„wesentlichen Bestandteil“ der Welt des Kindes (Muchow et al. 2012 [1935], S. 116).

### 3 Ergebnisse: Postdigitale Zeitsprünge und Monetarisierung

Im Sinne der transaktionalen AnalyseEinstellung folgen wir – wie beschrieben – der wechselseitigen Bezogenheit von Praxis und Artefakt, indem wir zunächst die Relevanzsetzung der Kinder im Rahmen der Gruppendiskussion herausarbeiten (erste Passage: Spiel am Bahnhof) und im Anschluss das von ihnen hervorgehobene Artefakt analysieren (Subway Surfers). Im letzten Abschnitt der Ergebnisdarstellung folgen wir der Spur der herausgearbeiteten Eigenlogiken des Artefakts zurück in die Handlungspraxis der beforschten Kinder (zweite Passage: „Kurz meinen Job gemacht“).

#### 3.1 Gruppendiskussion – Spiel am Bahnhof

Josy und Jenny (selbstgewählte Pseudonyme) sind zwei weiblich gelesene Kinder, die in dieselbe Klasse gehen und gut befreundet sind. Die nachfolgende Passage fand kurz nach dem Einstieg statt, indem die Kinder auf unsere Nachfrage hin beschrieben haben, welche digitalen Medien sie kennen. An die unter anderem genannten „Handyspiele“ knüpfen wir mit der Nachfrage an:

*I: Könnt ihr da noch nen bisschen mehr erzählen? (.) Was habt ihr so für Erfahrungen mit Spielen, Handyspielen gemacht?*

*Josy: Also ich spiel auf meinem Handy meistens nur mit meinen Freunden Zappel-Zappel [Subway-Surfer]. Also dis is sone kleine Figur (.) und du musst dann so auf Bahnhöfen spielen und ganz viele ähm Münzen einsammeln. (.) Bis dann. (.) Wenn ich mit meinem Peter, mit meinen Freunden wie Peter und so draußen bin und kleine Pause brauche und die U-Bahn gerade kurz nicht kommt. (.) Weil ich so eine Station kurz fahren wollten. Und und die U-Bahn gerade nicht kommt. Dann setzen wir uns kurz auf die Bank und spielen kurz vielleicht eins zwei Runden. (4) Und das Spiel (Zappel-Zappel) ähm (.) macht machts nicht langweilig.*

Josy stellt als erstes fest, dass sie das Spiel *Subway Surfers* – das sie selbst „Zappel-Zappel“ nennt – vor allem mit ihren Freunden spielt. Der Aspekt der Gemeinschaftlichkeit wird auch in anderen Passagen fallintern sowie fallübergreifend relevant gesetzt. Zu Anfang des Gesprächs benutzen Josy und Jenny hierfür selbst die Formulierung „Gemeinschaftsspiele“. In Bezug auf die Verortung der beschriebenen Spielpraxis eröffnet sich eine postdigitale Doppelstruktur: Während sie am Bahnhof auf der Bank auf die U-Bahn warten, spielen sie eine „kleine Figur“, welche auf einem (digitalen) Bahnhof durch schnelles Rennen Münzen einsammelt. Das Spielen von *Subway Surfers* ist ihrer Erzählung nach an verschiedene Bedin-

gungen geknüpft: (1) An Gemeinschaftlichkeit (das Spiel wird „nur mit meinen Freunden“ gespielt); (2) an ein Bedürfnis nach einer „Pause“ bzw. einem Rückzug aus der Gemeinschaft und (3) an eine zu überbrückende Wartezeit, da bspw. „die U-Bahn gerade nicht kommt“. Es bleibt offen, ob Josy mit der Aufzählung der Bedingungen betont, dass sie *dieses Spiel* nicht so häufig spielt wie andere Spiele oder nicht so häufig, wie andere eventuell annehmen, dass sie es spielt oder ob ihr die Spielzeit selbst sehr kurz erscheint. In jedem Fall ist das Spiel eine Art Lückenfüller, eine eher zufällig ergriffene Pausenoption. Josy identifiziert sich nicht mit dem Spiel im Sinne von ‘Das ist *mein* Lieblingsspiel’; sie verabreden sich nicht, um dieses Spiel zu spielen (wie dies in anderen Passagen mit anderen Spielen der Fall ist). Das Spiel ist beiläufig in ihre Gewohnheiten eingebunden. Es „macht[ ] [alles] nicht langweilig“.

### 3.2 Artefaktanalyse – Subway Surfers

In einer ersten kommunikativ-generalisierten Annäherung kann festgehalten werden, dass es sich um ein sehr erfolgreiches Spiel im Bereich der sog. Mobile-Games handelt. Das klassische, sogenannte Endlosläuferspiel wurde 2012 von Sybo Games entwickelt und war das erste Spiel, das 1 Milliarde mal heruntergeladen wurde. Mittlerweile hält die App mit 3 Milliarden Downloads einen weiteren Rekord. Die Firma finanziert sich über geschaltete Werbung, In-App-Käufe und über die Etablierung einer Franchise-Marke auf Basis des Spiels (Sybo Games 2023). Öffnet man die App auf seinem Handy, erscheint im User-Interface eine animierte Person, welche Graffiti an einem Waggon sprüht. Diese Szene wird gerahmt bzw. ist überlagert von einer typischen Handy Startbildschirm-Oberfläche, mit Status- und Menüleiste am oberen und unteren Bildschirmrand (dabei wird die Uhrzeit bspw. durch den Spiele-Punktstand ersetzt), mit Apps und Widgets, die mit einer rot hinterlegten Zahl anzeigen, wie viele Benachrichtigungen bzw. Aufgaben vorliegen. Mit diesem Augmented Reality Design knüpft das Spiel an den Aufforderungscharakter von Handy – Apps an im Sinne von ‘Öffne mich, du hast sechs ungelesene Nachrichten’. Wird das Spiel gestartet, verändert sich die Darstellung vom statischen (Handy-) Interface und die animierte Person rennt auf Gleisen einem Polizisten mit Hund davon; alle sind von hinten aus der *third-person* zu sehen (Abb. 2). Das Spiel zu beherrschen bedeutet, lange rennen zu können und geschickt Hindernissen wie etwa entgegenkommenden Zügen auszuweichen. Wer lange rennt, wird mit Münzen belohnt. Diese sind wie weitere Zahlungsmittel omnipräsent, in hohen Mengen verfügbar und können beim Rennen eingesammelt werden. Neben der Punktzahl und den Münzen gibt es blaue und gelbe Sterne, Schlüssel, Geheimkisten, Spezialangebote im Shop, ein tägliches Gratis-Geheimkisten-Geschenk und so weiter. Münzen können auch mit echtem Geld gekauft werden. Die Fülle an Währungen und die Kombination dieser in unterschiedlichen Paketen sorgt für ein unklares Verhältnis von In-Game-Währung in Relation

zur Echtgeldwährung – z. B. beinhaltet das „Miss Maia-Paket“ einen Maia-Skin 25 Schlüssel, 50 Boards und 95.000 Münzen für 5,49 Euro (Abb. 2).



Abb. 2: Eigene Screenshots (von links nach rechts) – Startbildschirm, Spielszene, Menü und Willkommenspaket des Spiels Subway Surfers von Sybo Games (2023)

Auf Basis der Reflektierenden Analyse haben wir auf unterschiedlichen Ebenen folgende Widersprüche herausgearbeitet: *Komplexität in Menüführung und Spiel* – Die unübersichtlichen Kauf-Optionen und vielen verschiedenen „Missionen“ auf der Ebene der Menüführung widersprechen den eher unterkomplexen Handlungsoptionen im Spiel, im Wesentlichen ducken und springen. *Bewegung digitaler und nicht-digitaler Körper* – Während im Spiel endlos gerannt wird, bleibt der Körper der Spieler:in regungslos. *Spiel-Erzählung auf Vorder- und Hinterbühne* – Mithilfe der Hip-Hop-Kultur wird vordergründig eine Karriere als Kleinkriminelle\*r geprobt, während die Aufgabe im Spiel, endlos Münzen einzusammeln, sich eher als Einübung in die Lohnarbeit deuten lässt. Wie auch in anderen Handy- und Browserspielen wird vordergründig die Geschicklichkeit belohnt, hintergründig wird durch das Zeitinvestment der Spieler:innen vor allem das Unternehmen reich.

### 3.3 Gruppendiskussion – „Kurz meinen Job gemacht“

Josy und Jenny erzählen in der nachfolgenden Passage von ihren irritierenden Zeiterfahrungen beim Spielen:

*Josy: Ich habe nur kurz in meinem Bobby Slime Spiel auf, bei meinem Papa auf der X-Box mal gespielt. Ich habe nen bisschen Geld verdient, um das zu holen können, als Outfit. Ich habe es glaube 10 oder 8 Runden kurz das mein Job gemacht. Und da war fast so ne ganze,*

oder 3 Stunden vorbei. Ich dann so (.) be. ha. ((deutlich höher gesprochen als sonst)) (3) Also paar Minuten ist fast ne ganze Stunde. Das geht richtig schnell vorbei. (.) Man sagt, weil man immer bei den Eltern bitte noch 5, 5 (.) Minuten @(1)@.

**Jenny:** Ähbm also wenn ich mit Josy Spiel geht auch die Zeit vorbei. Einmal ging es uns so ähm. Josy und ich wollten grad so das Spiel beginnen (.) mit dem Rot-Blau-Team [Roblox] ähm, aber dann musste ich schon los.

**Josy:** mh

In der Passage wird deutlich, dass das Zeitempfinden beim Spielen mit einem Geldverdienen und Flowerleben verschränkt ist. Die Zeit geht aus ihrer Perspektive beim Spielen „richtig schnell vorbei“. Geldverdienen erscheint im Spiel mühelos und, mit Bezug auf die erste Passage, als „nicht langweilig“. Unleidliche Tätigkeiten wie Warten (etwa auf die U-Bahn) oder Arbeiten (hier im Spiel: „10 oder 8 Runden kurz das mein Job gemacht“) werden so nicht nur erträglich, sondern lustvoll. Implizit zeigt sich ein postdigitaler Monetarisierungsaspekt in Josys uneindeutiger Formulierung, „ein bisschen Geld verdient“ zu haben, damit sie sich ein „Outfit“ „holen“ kann. Ob es sich bei ihrem „Job“ um einen Echtgeld- oder In-Game-Transfer handelt und ob dieser Job digital oder analog stattfindet, geht aus ihrer Rede nicht explizit hervor. Für die Kinder ist eine Unterscheidung in digital und analog nicht relevant. Der Fakt, dass sie nun von zwei weiteren Spielen (Roblox und Bobby Slime) sprechen, verweist auf eine mögliche Verallgemeinerung der Ergebnisse.

### 3.4 Auswertung der Raumwahrnehmung der Grundschul Kinder

Im Rahmen unserer Auswertung lässt sich eine spezifische Form der Raumwahrnehmung und -herstellung erkennen. Zunächst wird der *topografische Raum* erweitert: der U-Bahnhof und die Bank, auf der sie sitzen, werden mit dem Smartphone und entsprechender Software zur „Böschung“ im Sinne von Muchow et al. (2012 [1935], S. 117) umgedeutet. Im Digitalen messen die Kinder sich vor den Blicken der Erwachsenen geschützt in vermeintlich sinnlosen Bewegungsspielen in aufregend-internationalen Umgebungen. Sie laden – wie Muchows Kinder das „straßenbautechnische Nebenprodukt“ (ebd.) – etwas mit Bedeutung auf, das für Erwachsene „gar nicht vorhanden“ ist (ebd.). Der *chronologische Raum* wird bearbeitet, indem das Spiel zum Überbrücken von langweiligen Zwischenräumen genutzt wird. Im Spiel werden durch das Flowerleben affektive Zeitsprünge vollzogen, wenn ein „paar Minuten [...] fast ne ganze Stunde“ werden. Auch der *soziale Raum* wird bearbeitet, da die Kinder die Spiele nutzen, um – wie sie sagen – sowohl Nähe als auch Distanz herzustellen. Der digitale Raum der Kinder ist jedoch – anders als in Muchows Lebenswelt-Beobachtung – von mannigfaltigen und intransparenten Währungs- und Belohnungssystemen durchwoben.

#### 4 Diskussion und Relation zur Schule

Das Differenzmerkmal des Währungs- und Belohnungssystems sowie die mehrdimensionalen Raumbezüge lassen eine kapitalismuskritische, raumsoziologische Diskussion der Ergebnisse zu. Löw (2005) beschreibt mit Bezug auf Lefébvres (1991 [1974]), wie die Raumproduktion der Moderne einer kapitalistischen Ordnung unterworfen ist. Die ökonomische Sphäre bestimmt die Herstellung von Räumen, indem sie für eine „Zuweisung angemessener Orte entsprechend der Produktions- und Reproduktionsverhältnisse“ (ebd.; S. 244 f.) Sorge. Diese „unerträgliche Raumorganisation“ spannt sich in den „Alltagsroutinen von Erwerbsarbeit und Hausarbeit“ auf; der „Urlaub“ wird zum vermeintlichen Gegenort einer kapitalistischen Lebensweise, zur *Heterotopie* der Entfremdung. Auch Foucault setzt sich mit dem Heterotopiebegriff auseinander und versteht hierunter einen Gegenort, der die gesellschaftliche Ordnung „zugleich repräsentiert, in Frage [ ] stellt oder ins Gegenteil verkehrt“ (Foucault 2006, S. 320). Als Beispiel nennt er das elterliche Ehebett, welches von den Kindern im abenteuerlichen Spiel zur Heterotopie wird, obwohl und indem es nicht für das Kinderspiel vorgesehen ist (ebd.; S. 22). Den digitalen Raum, den die von uns beforchten Kinder in ihrer Freizeit aufsuchen, kann u.E. mithilfe des Heterotopiebegriffs als (post-)digitaler Gegenort zu ihrem Alltag gedeutet werden (Dander 2014, 67 ff.); wobei ein Großteil des Kinder-Alltags die Schule einnimmt.

Mit Bezug auf die ethnographischen Beobachtungen an einer Berliner Grundschule von Anja Tervooren (2001) beschreiben Deckert-Peaceman et al. (2010, 101), wie Kinder „kurze, intensive Phasen einer Spielsphäre“ in ihren Schulalltag einschieben. Innerhalb dieser Sphäre werden „[d]urch die Performanz der Spielkörper, welche die Kinder anders bewohnen als ihren Unterrichtskörper, [...] sehr reale Distanzierungsbewegungen zur Schul- und Unterrichtswirklichkeit“ vollzogen. Im Rahmen der kindlichen Spielkultur distanzieren sich die Kinder somit von der Schul- und Unterrichtswirklichkeit *und* gleichzeitig bleiben sie auf diese bezogen (ebd.). Sie suchen und gestalten beim Spielen Gegenorte zu ihren schulischen und familialen Pflichten – im Sinne der genannten produktiven und reproduktiven Verhältnisse. Wir deuten das Spiel explizit als Gegenort zur Schule, da es sich als eine Art Negativ zu dieser lesen lässt. Subway Surfers ermöglicht den Kindern:

- eine gewählte Gemeinschaft oder Rückzug aus derselben, während es im Klassenverband kaum selbst gewählte Rückzugsmöglichkeiten gibt (vgl. exempl. Breidenstein 2006, S. 47).
- einen affirmativen Umgang mit Reichtum, der schnell und zuverlässig erreichbar ist, während die Belohnung von Fleiß und Anstrengung in der Schule weder unmittelbar noch (mit Sicherheit) in Zukunft erfolgt (vgl. Reh/Ricken 2018, S. 2).

- eine global-digitale Augmentierung der Räume, statt einer lokalen Gebundenheit an den (Sitz-)Platz im Unterricht (Hess 2019, S. 4 ff.).
- affektive Zeitsprünge und Flowerleben, während die Zeit in der Schule langsam vergeht (vgl. Kraus 2009, S. 201).
- eine Wertschätzung von Bewegung und Geschicklichkeit, während in der Schule eher eine kognitive Aktivierung und Stillsitzen erwartet werden (vgl. Dietrich/Riepe 2019, S. 686 ff.).

Das Spiel verstanden als Heterotopie betont jedoch die ambivalente Verstrickung der beiden Orte. Josy und Jenny beschreiben das Spielen u. a. mit den Worten, ein „bisschen Geld verdient“ und „kurz“ ihren „Job gemacht“ zu haben. Wie in der Schule (vgl. Breidenstein 2006) scheint es auch beim Spielen darum zu gehen, einen ‚Job‘ zu erledigen.

Die Schule ist nicht unbeteiligt an ihren Gegenorten. Unseres Erachtens sollte sie sich von diesen irritieren und kritisieren lassen. Denn – invers gelesen – scheint die Lebenswelt der Kinder genau das zu entbehren, was sie an ihrem Gegenort inszenieren und verhandeln. Zugespitzt formuliert, steht den Kindern die Welt ja gerade *nicht* offen, Geschicklichkeit und Ausdauer führen *nicht* zu Reichtum (vgl. von Ackeren/Klemm 2019, S. 402 ff.). Die Frage ist nun, wie positioniert sich die Grundschule zu ihren Gegenorten und den in ihr aufgerufenen marktorientierten Logiken? Arbeitet sie weiter am individuellen Leistungsversprechen und legitimiert auf diese Weise ökonomische Ungleichheit, oder arbeitet sie alternative Strategien heraus, wie (trotzdem) ein gutes Leben gelingen kann?

## Literatur

- van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus (2019): 100 Jahre Grundschule – Soziale Chancenungleichheit und kein Ende. In: *ZfG*, Jg. 2019, Nr. 12, S. 399–414.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer.
- Dander, Valentin (Hg.) (2014): *Zones Virtopiques. Die Virtualisierung der Heterotopien und eine mediale Dispositivanalyse am Beispiel des Medienkunstprojekts ZonenInterdite.\** Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: WBG Academic.
- Dietrich, Cornelia/Riepe, Valerie (2019): *Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 2019, Nr. 5, S. 669–691.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): *Unsichtbare Sichtbarkeiten: Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen*. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzemüller, Thomas (Hrsg.): *Gegenwartsdiagnosen*. Bielefeld: transcript, S. 549–68.
- Foucault, Michel (2006): *Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hess, Anette (2019): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: Springer.
- Irion, Thomas (2021): Digitale Grundbildung – zukunftsorientiert und grundschulgerecht. In: Hekker, Ulrich/Lassek, Maresi/Ramseger, Jörg (Hrsg.): *Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Jörissen, Benjamin/Schröder, Karoline/Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Kulturelle Bildung*. Münster und New York: Waxmann, S. 61-78.
- Kraus, Anja (2009): „Schulkultur“ aus der Perspektive von 12-13 Jährigen: Ein Vergleich zwischen finnischen und deutschen Schüler(inne)n. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Heidelberg: Springer, S. 193-205.
- Lefèbvre, Henri (1991): *The production of space*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Löw, Martina (2005): Die Rache des Körpers über den Raum? Über Henri Lefèbvres Utopie und Geschlechterverhältnisse am Strand. In: Schroer, Markus (Hrsg.): *Soziologie des Körpers*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 241-270.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich/Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (2012): *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Neuausgabe). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Jg. 2001, Nr. 3(1), S. 41-63.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer, S. 27-40.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatistische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 2016, Nr. 92(3), S. 383-407.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Sybo Games (2023): URL: <https://sybogames.com/>, [Abrufdatum 15.01.2014].
- Witzel, Marc (2021): Sozialpädagogische Orte im digitalen Raum. In: Wunder, Maik (Hrsg.): *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 68-79.

## Autor:innen

**Brämer, Martin**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0001-6686-0108

**Carnap, Anna, Dr.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0002-4220-5042