
Zonen, Inseln, Lebenswelten, Sozialräume. Konzepte zur Raumaneignung im Alltag von Kindern

Raphaela Kogler

Zusammenfassung

Mobilitätssozialisation im Kindesalter steht in einem engen Verhältnis zu Raumaneignung als Teil der Alltagsmobilität und beide sind Teil des lebenslangen Sozialisationsprozesses. Es existieren diverse theoretische Konzepte zur Erforschung der Raumaneignung von Kindern: Vier ausgewählte sozialräumliche Zugänge (Zonenmodell, Inselmodell, Lebensweltkonzept, Sozialraummodell) werden im Beitrag diskutiert, um relevante Dimensionen und ihre Eignung für die empirische Praxis aufzuzeigen. Dabei wird ersichtlich, dass den Modellen unterschiedliche Raumvorstellungen (physisch-materieller Ort oder relationaler Sozialraum) zugrunde liegen und sowohl räumliche, als auch subjektive Perspektiven eingenommen werden. Zur Erforschung von Mobilitätssozialisation reichen ortsfokussierende Zugänge oft nicht aus, vielmehr sollten subjektiv-lebensweltliche Faktoren und die Handelnden selbst berücksichtigt werden. Dies gelingt mithilfe einer Sozialraumanalyse, die sowohl die multidimensionalen Wechselbeziehungen von baulichem Kontext und sozialer Interaktion, als auch soziale und räumliche Umwelt beachtet.

R. Kogler (✉)

Department für Raumplanung, FB Soziologie, Technische Universität Wien,
Karlsplatz 13, 1040 Wien, Österreich

E-Mail: raphaela.kogler@tuwien.ac.at

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

J. Scheiner, C. Holz-Rau (Hrsg.), *Räumliche Mobilität und Lebenslauf*,

Studien zur Mobilitäts- und Verkehrsforschung, DOI 10.1007/978-3-658-07546-0_3

Schlüsselwörter

Mobilitätssozialisation · Raumaneignung · Kindheitsforschung · Sozialraum · Zonenmodell · Inselmodell · Lebenswelt · Lebensraum des Kindes

1 Mobilitätssozialisation und Raumaneignung im Kindesalter

Aufwachsen in der heutigen, mobilen Gesellschaft impliziert, sich frühzeitig verschiedene Orte und Räume aneignen zu müssen, um Teil der Gesellschaft zu werden. Sozialisation als lebenslanger Prozess, der ein Individuum zum Teil einer Gesellschaft oder Subgruppe werden lässt, umfasst auch Prozesse der Mobilitätssozialisation. Da Mobilität sowohl als Ausdruck der sozio-kulturellen Umstände als auch der individuellen, biografischen Lage gefasst werden kann (vgl. Tully und Baier 2006, S. 85), wird in diesem Beitrag eine individuelle, biografische Perspektive eingenommen und Raumaneignung als Teilprozess der Mobilitätssozialisation im Kindesalter thematisiert.

Mobilitätssozialisation ist ein Prozess, der wie andere Sozialisationsprozesse durch verschiedene Elemente beeinflusst wird. Diese Elemente umschließen den gesellschaftlichen Kontext (beispielsweise kulturelle Leitbilder, Infrastruktur, Technik), diverse Sozialisationsinstanzen (wie Familie, Medien, Peers), individuelle Merkmale (wie Geschlecht und Alter) sowie den sozialräumlichen Kontext. Dieser sozialräumliche Einfluss auf Mobilitätssozialisation, in Verbindung mit sozialen Indikatoren, stellt das spezifische Interesse dieses Beitrags dar.

Theoretische Auseinandersetzungen in Bezug auf die Frage, wie individuelles, alltägliches Mobilitätshandeln zustande kommt, setzten lange Zeit auf die Analyse soziodemografischer Strukturen. Zunehmend wurde Kritik laut, dass die Verkehrsforschung den sozialen Wandel und Individualisierungsprozesse zu wenig beachte, aber Mobilitätshandeln ohne diese Komponenten nur schwer zu erklären sei (vgl. Scheiner 2009, S. 26 ff.). Dagegen können Sozialisationstheorien das sich stetig entwickelnde, veränderliche Mobilitätshandeln prozesshaft erklären und werden daher auch von der Mobilitäts- und Verkehrsforschung zunehmend als begründete Theorien gesehen. Im engen Zusammenhang damit steht das theoretische Konstrukt der Mobilitätsbiografie, das die Entwicklung des individuellen Mobilitätshandelns fokussiert. Man folgt der These, dass nicht nur „biografische Schlüsselmomente“ (Scheiner 2009, S. 52) bzw. „transitorische Ereignisse“ (Ohnmacht 2006, S. 15) das Mobilitätshandeln bedingen, sondern längere, prozesshafte Phasen für die Mobilitätsbiografie entscheidend sind, allen voran die Kindheitsphase.

Alltagsmobilität im *Kindesalter* wird vielfach in Zusammenhang mit der räumlichen Mobilität der Eltern erklärt bzw. werden auch häufig die negativen Aspekte für Kinder (z. B. die Gefahren im Straßenverkehr) empirisch untersucht (vgl. z. B. Limbourg et al. 2000, S. 33 ff.). Die Relevanz der Mobilitätssozialisation aus Kinderperspektive und ihre positiven Auswirkungen (z. B. Freiräume erhalten) werden hingegen seltener thematisiert. Eine Ausnahme stellt hier die neuere Entwicklung einer *sozialräumlichen Sozialisationsforschung* dar, die Mobilität und Raum als determinierende Größen im Rahmen von Sozialisationsprozessen sieht. Sozialräumliche Sozialisationsforschung entwickelte sich aus der sozialökologischen Sozialisationsforschung (vgl. z. B. Bronfenbrenner 1981; Baacke 1983) und stellt biografische Strukturen und Prozesse in den Mittelpunkt. Kinder werden als aktive Handelnde gesehen, die sich ihre Umwelt eigenständig aneignen (vgl. z. B. James und James 2012; Fritsche et al. 2011). Angelehnt an die Kindheitssoziologie wird die Lebensphase Kindheit als im sozialen und gesellschaftlichen Wandel eingebettet verstanden. Im Kindesalltag zeigen sich verstärkt zeitliche und räumliche Veränderungsprozesse, wie beispielsweise die Spezialisierung und Institutionalisierung kindlicher Lebensräume.

Innerhalb der sozialräumlichen Sozialisationsforschung wird als Schlüsselprozess und als Sozialisationspraxis die *Raumaneignung* gesehen. In diesem Zusammenhang werden biografische Strukturen zur Erforschung der Alltagswelt der Kinder ins Zentrum gestellt. Der Prozess der Sozialisation ist in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen, räumlichen und materiellen Umwelt zu verstehen. Differenzierter betrachtet ist Raumaneignung wiederum ein Teil der Mobilitätssozialisation bzw. als Sozialisationspraxis zu verstehen. Raumaneignung umfasst daher die Auseinandersetzung mit der räumlichen Umwelt und die Erweiterung des subjektiven Handlungsraumes durch physische und symbolische Prozesse, in die stets Mensch-Umwelt-Relationen eingebettet sind (vgl. z. B. Deinet 2009). Raumaneignung ist als handlungstheoretisches Paradigma zur Erklärung des Verhältnisses zwischen Kindern und Raum geeignet, um auch Alltagsmobilität und Mobilitätssozialisation zu fassen.

Folglich ist das Ziel dieses Beitrags, die Fragen zu beantworten, wie sich Kinder ihren Lebensraum aneignen und welche sozialwissenschaftlichen bzw. sozialräumlichen Konzepte der Raumaneignung als Grundlage zur Erforschung dieser geeignet sind. Dazu werden vier Zugänge zur Raumaneignung zunächst diskutiert und gegenübergestellt. Die Auswahl orientiert sich an der Annahme, dass es nicht ein leitendes Raumaneignungskonzept geben kann, welches wissenschaftliche Erklärungen zur heutigen Raumaneignung und Mobilitätssozialisation liefert. Daher werden differente theoretische Zugänge gegenübergestellt. Auf Basis dieser Auseinandersetzung werden die relevanten Aspekte und Dimensionen der Modelle für zukünftige Forschungen im Bereich der Alltagsmobilität von Kindern herausgearbeitet.

2 Sozialräumliche Konzepte zur Raumaneignung

2.1 Zonenmodell

Das Zonenmodell, welches auf Martha Muchow und ihre bekannte Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (vgl. Muchow und Muchow 1935)¹ zurückgeht, versteht die Raumaneignung von Kindern als einen Prozess, der in konzentrischen Kreisen verläuft.

Die methodisch und inhaltlich umfassende Lebensraumstudie stellt die Kinder des damaligen Arbeitermilieus in den Mittelpunkt und erforscht die (räumlichen) Lebensbedingungen. Die Alltagswelt der Kinder wird im Begriff des Lebensraumes subsumiert, der bei Muchow jene Räume meint, in denen das Kind lebt bzw. jene Räume, die aufgesucht werden. Gemäß dem damals gängigen Raumverständnis, welches Raum als territorialen, geographisch abgrenzbaren Ort fasst, sind die Lebensräume der Großstadtkinder voneinander abgrenzbar und als spezifische Orte zu verstehen. Nicht nur die empirischen Ergebnisse der Studie sind auch heute noch inhaltlich sehr interessant (bspw. die kindliche Aneignung des Warenhauses als Lebensraum), bedeutsam ist in diesem Zusammenhang das entwickelte Modell in Bezug auf Raumaneignung von Kindern.

Im Grunde (...) lebt auch das Großstadtkind ‚wie auf dem Dorfe‘ und kommt meist nicht sehr weit herum. Mehr oder weniger eng um die Wohnung und die Wohnstraße gelagert, breitet sich der Lebensraum der Kinder von diesem Zentrum aus schichtenförmig aus. (Muchow und Muchow 1935, S. 147 f.)

Die Raumaneignung verläuft im Entwicklungsprozess des Kindes in Form konzentrischer Kreise, ausgehend vom eigenen Wohnraum über den Nahraum bis hin zum kontinuierlich erweiterbaren (Lebens-)Raum, welcher immer in Verbindung mit den anderen Kreisen steht. Dieses Modell wurde von Pfeil (1965), Bronfenbrenner (1981) und Baacke (1983) weiterentwickelt und die konzentrischen Zonen in 1) Familie und Heim, 2) Nahraum und Wohnviertel, 3) funktionspezifische Räume wie die Schule und 4) Freizeiträume eingeteilt. Der Lebensraum des Kindes stellt im Zonenmodell immer ein zusammenhängendes Areal dar, das allmählich erkundet und angeeignet wird.

Im Zonenmodell wird der Ort, verstanden als geographisches Territorium, erstmals als maßgeblicher Kontext von Sozialisation bestimmt und der Lebensraum

¹ Die Publikation wurde posthum vom Bruder Martha Muchows – Hans Heinrich Muchow – fertiggestellt.

des Kindes als empirisch zu erforschender Gegenstand deklariert. Auch heutige Studien greifen – wenn auch oftmals kritisch – Methoden und Zugänge dieser Studie auf (vgl. z. B. Deinet und Krisch 2002).

2.2 Inselmodell

In den 1980er und 1990er Jahren kommt die Verinselungstheorie bzw. das Inselmodell als Rauman eignungstheorie in der Kindheitsforschung auf. Aus dieser Sicht erschließen Kinder verschiedene „Inseln“ in der Stadt und der Lebensraum besteht aus spezifischen einzelnen Orten, die erreicht werden müssen, um bestimmte Aktivitäten ausüben zu können. Rauman eignung im Inselmodell ist kein kontinuierlicher Prozess, sondern erfolgt phasenweise und kann auch rückgängig gemacht werden, indem eine Insel aufgegeben wird.

Ausgehend von der Pädagogin Helga Zeiher (1983) und weiterentwickelt mit Hartmut Zeiher (1994) widmet sich das Inselmodell der Frage nach den Veränderungen (alltäglicher) räumlicher Kindheitsbedingungen. Dabei wird der Fokus auf die Funktionstrennung und Spezialisierung von Räumen gelegt. Die zunehmende Beschränkung auf die Wohnfunktion neuer Siedlungen hat Einfluss auf die Rauman eignung der Kinder. Die spezialisierten Außenräume drängen die Kinder in abgegrenzte Privaträume (vgl. Zeiher und Zeiher 1994, S. 19 f.). Die Verinselung der Kindheit(-sräume) muss daher historisch bedingt gesehen werden. Durch die Spezialisierung von Orten und Zeiten sind die Kinder verstärkt dazu angehalten, ihr Handeln an vordefinierte Orte zu verlagern. So ist beispielsweise Ballspielen im urbanen Gebiet heute nur mehr an Sport- und Spielplätzen möglich – früher jedoch nahezu vor jedem Wohnhaus. Diese Funktionstrennungen wurden bei der Entwicklung der Theorie beachtet (vgl. Zeiher und Zeiher 1994, S. 26).

Die Orte, die von Kindern genutzt werden können bzw. dürfen, liegen immer häufiger wie Inseln verstreut im städtischen Meer. Die Orte zwischen den Inseln sind den Kindern unbekannt, daher wird kein zusammenhängendes Areal erschlossen. Dies hängt auch damit zusammen, dass die oft weit voneinander entfernten Inseln von Kindern ohne die Hilfe Erwachsener nicht aufgesucht und damit angeeignet werden können. Durch die Zunahme der funktionsspezifischen Kindheitsräume und der Hilfe der Eltern und anderer Erwachsener beim Erreichen dieser Räume scheint das Zonenmodell mit der selbstständigen Aneignung von Räumen teilweise überholt. Zeiher und Zeiher gehen explizit auf das Zonenmodell ein und erläutern, dass dieses Modell in der modernen Ausgestaltung von Räumen und Orten nicht mehr zutreffend sei:

Kinder weiten nicht einen zusammenhängenden Lebensraum allmählich aus (...). Vielmehr leben Kleinkinder in einem verinselten Lebensraum. Eltern transportieren sie zu den Inseln: zu Wohnungen von Freunden und Verwandten, zum Spielplatz, zum Kindergarten, zum Ort des Sporttrainings, zu Einkaufsorten in der Innenstadt, zum Wochenend- und Urlaubsort. Das Areal, in dem der verinselte Lebensraum kleiner Kinder liegt, ist so weit, wie die Alltagsmobilität der Eltern reicht. (Zeiber und Zeiber 1994, S. 27 f.)

Die Alltagsmobilität der Eltern ist demnach ein maßgeblicher Faktor für die Bestimmung der Lebensrauminselfn der Kinder. Dennoch hat man damit zwar Kenntnis über die Anzahl und Art der Orte von Kindern, der tatsächliche Prozess der Raumanewinnung wird durch die Erhebung und Analyse der Alltagsmobilität von Erwachsenen aber nicht erschlossen. Daher benötigt es Modelle zur Erforschung der Raumanewinnung, die das Kind als Subjekt mit einschließen, wie später noch erläutert wird.

Tabelle 1 stellt die ersten beiden Konzepte gegliedert nach wesentlichen Aspekten und Dimensionen dar und zeigt auf, dass das Zonenmodell idealtypisch als Gegenbild des Inselmodells fungiert – mit einer wesentlichen Gemeinsamkeit: Beide gehen von absolutistischen Raumvorstellungen aus. Raum wird als territorialer, physisch-materieller, abgrenzbarer Ort verstanden. Raumanewinnung bezieht sich hier nicht auf einen Sozialraum als Handlungs- und Interaktionsraum.

Tab. 1 Idealtypische Gegenüberstellung des Zonenmodells und Inselmodells. (Quelle: eigene Darstellung)

	Zonenmodell	Inselmodell
Lebensraum des Kindes	Zusammenhängendes Areal	Nicht zusammenhängende Inseln
Raumanewinnung	Kontinuierliche Aneignung gesamter Zonen (in konzentrischen Kreisen)	Phasenweise Aneignung einzelner Orte (Insel für Insel wird erschlossen)
Alltagsmobilität	Selbstständige Mobilitätserfahrungen	Mobilitätserfahrungen mithilfe von Erwachsenen
Perspektive	Holistische Perspektive	Individualisierte Perspektiven
Raumkonzept	Physisch-materielles bzw. absolutistisches Raumkonzept	

2.3 Lebensweltkonzept

Das *Lebensweltkonzept* kann nicht als ein Modell bezeichnet werden, da es einen umfassenden sozialwissenschaftlichen, biografisch zentrierten Theorieansatz darstellt. Rauman eignung findet danach in subjektiv sinnstiftendem, sozialem Handeln in alltäglichen Interaktionen statt.

Die Theorie der Lebenswelt zählt zu den mikrosoziologischen Ansätzen, welche Interaktionen von Subjekten in alltäglichen Situationen fokussiert. Sie gilt als Hauptwerk des Soziologen Alfred Schütz², der die Soziologie als eine Theorie der Lebenswelt konzipiert, deren Aufgabe es sein muss, das Handeln der Menschen als Aufbau der sozialen Wirklichkeit zu begreifen. Die Lebenswelt ist nach Schütz jene Wirklichkeit, die im alltäglichen Leben erfahren wird – der Erfahrungsort, der auch als sinnhafte, soziale und intersubjektive Kulturwelt bezeichnet wird (vgl. Fischer 2012, S. 52). Die Lebenswelt ist sozial, zeitlich und räumlich begrenzt. Sozial begrenzt meint, dass die Lebenswelt immer intersubjektiv ist. Das heißt, die Lebenswelt ist weder "meine" private Welt, noch "deine" private Welt, sondern besteht aus gemeinsamen Erfahrungen (vgl. Schütz und Luckmann 2003, S. 109). Zeitlich begrenzt bedeutet, dass das Leben einer Zeitstruktur unterliegt. Die räumliche Grenze zeigt sich in räumlichen Schichten verschiedener Reichweite, in welche die Lebenswelt aufteilbar ist (vgl. Schütz und Luckmann 2003, S. 71). Die aktuelle Reichweite von Lebenswelten bzw. Lebensräumen, die auch als aktuelle Situationen oder Erfahrungen verstanden werden können, wird durch Mobilität verändert. Alltagsmobilität ist daher ein maßgeblicher Faktor, um Erfahrungen zu erlangen und die eigene Lebenswelt zu erweitern.

Lebenswelten sind des Weiteren immer etwas Individuelles und eng an den Begriff des Alltags gekoppelt. Daher spricht man auch von der alltäglichen Lebenswelt bzw. Alltagswelt. Diese Alltagswelt ist kein territorialer Ort, sondern eine soziale Sphäre (vgl. Rahn 2010, S. 143) und umschließt weit mehr als den physisch fassbaren Ort. Jegliche Interaktion mit Umwelt oder Menschen erweitert die Lebenswelt und die aktuelle Reichweite der Erfahrungen – gleichzeitig werden dabei Räume angeeignet.

Lebenswelten sind trotz ihres individuellen Charakters keine privaten, sondern intersubjektive Sozialwelten, in denen sich Soziales und Individuelles in Handlungsmustern vermischt. Speziell die Lebenswelten junger Menschen werden durch Mobilität und Aneignung geprägt, da sie sich durch Alltagsmobilität mit neuen Lebenssituationen auseinandersetzen (vgl. Schönduwe et al. 2012, S. 8).

² Das dazugehörige Werk „Strukturen der Lebenswelt“ wurde posthum von Thomas Luckmann anhand der Notizen von Alfred Schütz fertig gestellt.

Angelehnt an diese Theorie ist die phänomenologische Analyse, die als *Lebensweltanalyse* bezeichnet wird (vgl. z. B. Eberle 2000). Die Lebensweltanalyse folgt keiner festgelegten Reihenfolge an anwendbaren Techniken, sondern setzt am alltäglichen Handeln an. Im Zentrum steht der subjektive Sinn des sozialen Handelns und damit auch der Mobilität, verstanden als sozial konstituierte, reproduzierte Lebenspraxis (vgl. Wilde 2013, S. 35).

Die Lebensweltanalyse und das Lebensweltkonzept zeigen die Relevanz der Rekonstruktion subjektiver Lebensweisen auf, die auch für die Erforschung der Alltagsmobilität und Rauman eignung von Bedeutung ist. Wenn Mobilitätshandeln als alltägliches, routiniertes Handeln erfolgt, dann ist die Erforschung dieses sozialen Handelns in alltäglichen Interaktionen unumgänglich. Dabei darf nicht vom Raum als abgrenzbarem Ort ausgegangen werden. Vielmehr sollten das Individuum und seine Interaktionen als Ausgangspunkte definiert werden. Der Mensch steht im Mittelpunkt und der spezifische Ort, welcher angeeignet wird, spielt nur eine sekundäre Rolle.

Das Lebensweltkonzept unterscheidet sich in großen Teilen von den beiden ersten Modellen, da es einen anderen Ausgangspunkt besitzt bzw. eine differente Perspektive einnimmt. Dies ließe in Hinblick auf Rauman eignung den Schluss zu, dass der Raum und vor allem der konkrete Ort, der angeeignet wird, vernachlässigt werden könnte, was aber nicht immer sinnvoll erscheint, weswegen im Folgenden ein letztes Modell diskutiert wird.

2.4 Sozialraummodell

Das Sozialraummodell stellt die jüngste Entwicklung der hier genannten Modelle dar. Es verbindet theoretische Raumkonzepte mit empirischen Ansätzen zur Analyse differenter Raumebenen, um sowohl das Individuum im Raum als auch den Raum an sich zu erkunden.

Der Begriff Sozialraum erlebt seit rund einem Jahrzehnt außerordentliche Beliebtheit und wird je nach Disziplin und Bezugsrahmen unterschiedlich verstanden. So sieht die Pädagogik den Sozialraum vorwiegend als Lernraum, die Sozialökologie als Sozialisations- und Aneignungsraum, lebensweltliche Theorien sehen ihn als Raum alltäglicher Erfahrungen und die Soziologie sieht ihn vorwiegend als relationalen Raum (vgl. Überblick in Schumann 2004). Neuere sozialräumliche Ansätze gehen von einer Kombination des relationalen Sozialraums und des subjektiven Aneignungs- und Lebensraumes aus und setzen sich mit dem Wandel des Raumverständnisses in den Sozialwissenschaften, dem *spatial turn* (vgl. Döring und Thielmann 2008; Löw 2001; Läßle 1991), auseinander. Zentrales Moment eines sozialraumorientierten Zugangs ist es am Individuum anzusetzen, wie es das

Lebensweltkonzept deklariert, aber zusätzlich den Raum nicht zu vernachlässigen. Ein bestimmter Ort kann je nach Perspektive unterschiedlich gedeutet werden, beispielsweise als Erlebnis- oder auch als Verkehrsraum. Es muss hierbei zwischen dem geographischen Raum – verstanden als Territorium bzw. konkretem Ort – und dem Sozialraum – verstanden als Handlungs- und Interaktionsraum – unterschieden werden. Eine theoretische und empirische Sozialraumorientierung darf daher weder ausschließlich den physisch-materiellen Raum (territoriale Orte und Plätze wie bspw. Stadtteile oder Straßen), noch allein das soziale Handeln samt Interaktionen im Raum (Prozesse der Aneignung und Deutung) fassen, sondern muss beides integriert erforschen.

Sozialräume sind keine fixierten, absoluten Einheiten, die sozialen Prozessen vorausgehen, sondern sie stellen selbst das Ergebnis sozialer Prozesse dar, das heißt sie sind ein ständig (re)produziertes Gewebe sozialer Praktiken. Sozialräume sind in diesem Sinne sinnvoll als ein heterogen-zellulärer Verbund, als Gewebe zu beschreiben, da in ihnen heterogene historische Entwicklungen, kulturelle Prägungen, politische Entscheidungen und damit bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingeschrieben sind. Dieses Gewebe wirkt wiederum auf die Handlungen zurück. (Kessl und Reutlinger 2010, S. 253)

Dieses Wechselwirkungsverhältnis zwischen Raum und Mensch beginnt bereits in der frühen Kindheitsphase. Aus Sicht der sozialräumlichen Sozialisationsforschung sind differente Raumebenen von Relevanz (vgl. Fritsche et al. 2011, S. 35). Kindliche Raumeaneignung geschieht durch individuelle Auseinandersetzung mit Raum bzw. durch soziales Handeln im Raum und zusätzlich durch das Schaffen eigener Räume im Raum. Kinder begreifen Raum nicht als homogenes Ganzes, nicht als kontinuierlich erweiterbares Territorium, sondern als Stückwerk, als viele uneinheitliche, diskontinuierliche und heterogene Räume (vgl. Löw 2001, S. 86) ähnlich dem Inselmodell, mit dem wesentlichen Unterschied, dass mehrere Räume an einem Ort angeeignet werden können. Raum ist hier nicht als Ort zu verstehen, und daher kann derselbe Ort sowohl als Lernraum, als auch als Verkehrsraum und Wohlfühlraum wahrgenommen und angeeignet werden.

Diese theoretische Perspektive wird im Rahmen von praxis- und sozialraumorientierten Studien als sogenannte *Sozialraumanalyse* empirisch umgesetzt. Sozialraumanalysen arbeiten mit einer Vielzahl empirischer Methoden, um ein holistisches Bild der multidimensionalen Wechselbeziehungen von baulichem Kontext und sozialer Interaktion sowie sozialer und räumlicher Umwelt zu erfassen. Empirisch werden bei Sozialraumstudien die strukturelle Raumebene und die individuelle Handlungsebene verknüpft und in einem umfassenden Mehrebenen-Design integriert.

Tab. 2 Idealtypische Gegenüberstellung des Lebensweltkonzepts und Sozialraummodells. (Quelle: eigene Darstellung)

	Lebensweltkonzept	Sozialraummodell
Lebensraum des Kindes	Alle Erfahrungsräume im Alltagsleben	Alle Erfahrungs-, Handlungs-, und Deutungsräume
Raumaneignung	Aneignung in alltäglichen Situationen durch soziale Interaktionen	
Alltagsmobilität	Eigenes soziales Handeln zur Veränderung der subjektiven Lebenswelt	Eigenes soziales Handeln und Konstruktion von verschiedenen Räumen an einem Ort
Perspektive	Subjektive Perspektive (setzt am Individuum an)	Subjektive und räumliche Perspektive (setzt am Individuum und am Raum an)
Raumkonzept	Relationales Sozialraumkonzept	

Folgt man dem Modell nach Riege und Schubert (2005), dann sind zumindest vier Ebenen bei der empirischen Erforschung zu analysieren: 1) Der physisch-materielle Raum, im Sinne eines Teilraumes eines (Stadt-)Gebietes; 2) das innere strukturelle Profil des Raumes; 3) eine infrastrukturelle Bestandsbeschreibung, um lokale Gegebenheiten zu verstehen; 4) die tiefenscharfe Erfassung und Erkundung der Lebens- und Nutzungsräume der Menschen, im Sinne der subjektiv und sozial konstruierten Sozialräume. Bei diesem Mehrebenen-Design wird immer ein Methodenmix angewandt, um struktur- und verhaltensanalytische Komponenten gleichermaßen zu erfassen. Das Sozialraumanalysekonzept bietet daher konkrete Analysevorgaben, die damit auch mobilen (Kinder-)Alltag erschließen lassen.

Betrachtet man nun in Tab. 2 das Lebensweltkonzept und das Sozialraummodell schematisch in Hinblick auf Raumaneignung und Mobilitätssozialisation im Kindesalter, können auf theoretischer Ebene sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festgestellt werden.

Der Prozess der Raumaneignung, verstanden als subjektiv ausgestalteter Prozess der Mobilitätssozialisation, ist in alltäglichen Situationen durch jegliche Form sozialer Interaktion gegeben, da man unter sozialer Interaktion jede Art sozialen Handelns, als auch beispielsweise das Beobachten und Wahrnehmen ohne konkret darauf folgende Handlung, versteht. Raumaneignung wird im Lebenswelt- und Sozialraumkonzept umfassender gesehen als dies im Zonen- und Inselmodell der Fall ist. Denn hier wird zwar der individuelle Charakter jeder Lebenswelt erkannt, aber dennoch in die intersubjektive Sozialwelt eingebettet. Alltagsmobilität umfasst im Lebensweltkonzept aber ausschließlich subjektives Handeln an einem konkreten, geographischen Ort, wohingegen das Sozialraummodell den Raum als Handlungs- und Deutungsraum versteht. Hier geht man davon aus, dass an

einem bestimmten Ort verschiedene, individuell unterschiedliche Räume entstehen können, je nachdem welche Bedeutungen man einem Ort zuweist. Aneignungsorte werden im Rahmen des Sozialraumkonzepts einerseits als einzelne funktionsgebundene Inseln gefasst (wie beim Inselmodell auch). Andererseits wird während des Aneignungsprozesses eine Syntheseleistung (vgl. Löw 2001) erbracht. Diese Syntheseleistung meint, dass Kinder einzelne Orte oder Elemente mithilfe von Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsleistungen zu Räumen verknüpfen und damit soziale Dimensionen in den Aneignungsprozess einfließen. In dieser differentiellen Perspektive liegt der grundsätzliche Vorteil des Sozialraummodells gegenüber dem Lebensweltkonzept, als Grundlage der Erforschung der Raumanneignung.

3 Fazit

Vier Modelle zur Raumanneignung von Kindern wurden skizziert, um die Fragen zu erläutern, wie sich Kinder ihren Lebensraum aneignen und welches dieser sozialwissenschaftlichen Konzepte als Grundlage zur Erforschung der Raumanneignung als Teil der Mobilitätssozialisation geeignet ist.

Als grundlegende Erkenntnis jener theoretischen Gegenüberstellung gilt, dass je nach Perspektive der sozialisations- und kindheitsspezifischen Forschung unterschiedliche Modelle tragend werden. Ist ein konkreter Ort im Siedlungsgefüge Ausgangspunkt und Mittelpunkt einer Forschung, dann kann vom Ort (statt vom Menschen) ausgegangen werden und man wird sich dem Zonen- oder Inselmodell zuwenden. Das Zonenmodell als historisch frühes Raumanneignungskonzept weist jedoch Schwächen in Bezug auf heutige Raumanneignungsprozesse von Kindern auf, da keineswegs mehr ausschließlich miteinander verbundene Lebensraumzonen angeeignet werden. Als Ergebnis der Gegenüberstellung des Zonen- und Inselmodells kann gelten, dass in der Forschungspraxis beide integriert als Grundlage verwendet werden sollen. Es kommt heute zu einer konzentrischen Erweiterung des Lebensraumes um jede Insel und daher sind Dimensionen aus beiden Modellen sinnvoll. Man setzt an den territorialen Orten – den kindlichen Lebensinseln – an, um welche sich der Lebensraum des Kindes konzentrisch ausweitet.

Ist aber nicht der Ort, sondern das Individuum Ausgangspunkt der Forschung, da man Kindheitsräume nicht nur beschreiben, sondern sie als subjektive Lebenswelten verstehen will, dann läuft man ohne die Zuhilfenahme des Lebenswelt- oder Sozialraumkonzepts Gefahr, die subjektiv-lebensweltlichen Faktoren zu vernachlässigen, welche jedoch zentraler Bestandteil jedes sozialen Handelns sind. Individuelles, alltägliches und routiniertes Mobilitätshandeln von Kindern lässt sich mit-

hilfe des Lebensweltkonzeptes gut erfassen. Wenn man aber sowohl die subjektive als auch die räumliche Perspektive einnehmen will, um Raumaneignung als Teil der Mobilitätssozialisation umfassender zu analysieren, dann empfiehlt sich das Sozialraummodell als theoretische Basis der Untersuchung. Es wurde durch die Erläuterung des relationalen Sozialraumkonzepts in Verbindung mit dem Sozialraummodell gezeigt, dass beim Forschungsgegenstand der Raumaneignung von Kindern nicht nur die Erforschung der Aneignung vorhandener und vorstrukturierter Räume zentral ist. Gleichzeitig ist die Verbindung von Elementen im Raum und von den Menschen zu Räumen von Relevanz. Speziell im Kindesalter werden in Raumaneignungsprozessen sowohl Menschen, Geschichten und Wahrnehmungen, als auch spezifische Orte miteinander verknüpft.

Durch Mobilität wird die individuelle, kindheitsspezifische Erfahrung und Verbindung verschiedener Orte miteinander zentral, und die Mikroperspektive einzunehmen wird unumgänglich. Die Erfahrungen im Lebensverlauf, die im individuellen Mobilitätshandeln münden, sollen daher *aus Kinderperspektive* betrachtet werden, wie dies auch die sozialräumliche Sozialisationsforschung fordert. Vorhandene Studien fokussieren zumeist die Erwachsenenperspektive und erheben die Elternmobilität, die zwar auch bedeutsam ist, aber eben nur einen bestimmten Aspekt zur Erforschung der Alltagsmobilität und Raumaneignung von Kindern beiträgt.

In der empirischen Forschung fehlt es bislang oftmals an einem *mehrdimensionalen Raumverständnis*. Mobilitätsforschung sollte in ihrer Umsetzung vermehrt auf Mehrebenenanalysen im Sinne einer Sozialraumanalyse setzen. Dies impliziert, dass empirisch auch qualitative Methoden zum Einsatz kommen sollen, um die Räume von Kindern in der Stadt erschließen und verstehen zu können³. Sozialraumanalyse muss sowohl in die Mobilitätsforschung und die Verkehrswissenschaft als auch in die Kindheits- und Sozialisationsforschung Einzug halten. Angedacht werden sollte ein Zugang „über den Menschen“ und „über den Ort“ und daher ein vermehrter Einsatz partizipativer Forschungsmethoden. Jedenfalls muss ein alltags-, lebensweltlich und biografisch orientierter Zugang gewählt werden, um Raumaneignungsprozesse zu rekonstruieren. Auch Selbstzeugnisse von Kindern als Datengrundlagen, wie beispielsweise gezeichnete Karten der Wege durch die Stadt oder Fotointerviews, sind für solche Zugänge empfehlenswert (vgl.

³ Auch quantitative Methoden werden im Rahmen von Sozialraumanalysen verwendet, vorwiegend um die strukturelle Ebene des Raumes zu verstehen und zu erklären. Zur Erforschung der subjektiven Raumaneignungsprozesse von Kindern sind quantitative Methoden nicht zielführend, da beispielsweise Fragebögen bestimmte Kategorien und Begriffe verwenden, die speziell für die Population der Kinder unverständlich sind oder anders gedeutet werden.

auch Lange und Mierendorff 2009). In der Analysephase können auch qualitative Typenbildungen (vgl. Kelle und Kluge 2010) unterstützend eingesetzt werden, um Mobilitäts- und Rauman eignungsmuster von Kindern aufzudecken.

Diese Anregungen, erarbeitet anhand der theoretischen Erläuterung verschiedener sozialräumlicher Konzepte, können als sozialwissenschaftliche Impulse bei zukünftigen Forschungen zur Rauman eignung von Kindern gesehen werden.

Literatur

- Baacke, D. (1983). *Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Deinet, U. (2009). Aneignung und Raum. Zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In U. Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxis-konzepte* (S. 27–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U., & Krisch, R. (Hrsg.). (2002). *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, J., & Thielmann, T. (Hrsg.). (2008). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.
- Eberle, T. (2000). *Lebensweltanalyse und Handlungstheorie. Beiträge zur Verstehenden Soziologie*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Fischer, P. (2012). *Phänomenologische Soziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Fritsche, C., Rahn, P., & Reutlinger, C. (2011). *Quartier macht Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- James, A., & James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (2010). Sozialraum. In C. Reutlinger, C. Fritsche, & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 247–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, A., & Mierendorff, J. (2009). Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 183–210). Weinheim: Juventa.
- Läpple, D. (1991). Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In H. Häußermann, et al. (Hrsg.), *Stadt und Raum. Soziologische Analysen* (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Limbourg, A., Flade, A., & Schönhartig, J. (2000). *Mobilität im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Muchow, M., & Muchow, H. (1998 [1935]). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Juventa.
- Ohnmacht, T. (2006). *Die Geografie des Sozialen als Aktivitätsraum. Räumliche Verteilung der Sozialkontakte unter den Bedingungen von Mobilitätsbiografien*. Diplomarbeit am Institut für Verkehrsplanung und Transportsysteme, ETH Zürich, Zürich.
- Pfeil, E. (1965). *Das Großstadtkind*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rahn, P. (2010). Lebenswelt. In C. Reutlinger, C. Fritsche, & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 141–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riege, M., & Schubert, H. (2005). Zur Analyse sozialer Räume. Ein interdisziplinärer Integrationsversuch. In Riege, M. & Schubert, H. (Hrsg.). *Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis* (S. 7–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheiner, J. (2009). *Sozialer Wandel, Raum und Mobilität. Empirische Untersuchungen zur Subjektivierung der Verkehrsnachfrage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönduwe, R., Bock, B., & Deibel, I. (2012). Alles wie immer, nur irgendwie anders. Trends und Thesen zu veränderten Mobilitätsmustern junger Menschen. Innovationszentrum für Mobilität und gesellschaftlichen Wandel. <http://www.innoz.de/fileadmin/INN-OZ/pdf/Bausteine/innoz-baustein-10.pdf>. Zugegriffen: 28. Okt. 2013.
- Schumann, M. (2004). Sozialraum und Biographie. Versuch einer pädagogischen Standortbestimmung. *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 34(4), 323–338.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verlagsgemeinschaft.
- Tully, C., & Baier, D. (2006). *Mobiler Alltag. Mobilität zwischen Option und Zwang - vom Zusammenspiel biographischer Motive und sozialer Vorgaben*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilde, M. (2013). Mobilität als soziale Praxis. Ein handlungstheoretischer Blick auf Bewegung. In J. Scheiner, et al. (Hrsg.), *Mobilitäten und Immobilitäten. Menschen – Ideen – Dinge – Kulturen – Kapital* (S. 35–48). Blaue Reihe Dortmunder Beiträge zur Raumplanung Band 142. Essen: Klartext.
- Zeiber, H. (1983). Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel der räumlichen Lebensbedingungen seit 1945. In U. Preuss Lausitz, et al. (Hrsg.), *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg* (S. 176–195). Weinheim. Beltz Verlag.
- Zeiber, H., & Zeiber, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.

Raphaela Kogler Mag. MA geboren 1985, ist seit 2012 Universitätsassistentin am Fachbereich Soziologie (ISRA), Department für Raumplanung, Technische Universität Wien. Nach ihrem Studium der Soziologie und der Bildungswissenschaften an der Universität Wien schreibt sie derzeit an ihrer Dissertation im Themenfeld „Kindheit und Stadt“. Neben zahlreichen Lehrtätigkeiten an der TU Wien und der Universität Wien arbeitet sie an Projekten zu Mobilität mit. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen neben qualitativen Methoden und Methodologie der empirischen Sozialforschung vor allem im Bereich der Familien- und Kindheitsforschung an der Schnittstelle zu Raum- und Stadtsoziologie.