

	Geographie(n) der Kinder. Von Räumen und Grenzen (in) der Postmoderne.	Dissertation
2005	Karlheinz Benke	veröffentlicht bei:
München: Meidenbauer, 428S. (20 Abbildungen - Eigenentwürfe)		

Dieses Buch wurde – mit Ausnahme der Kapitel d.4.2.ff. – in der vorliegenden Form als Dissertation an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien von den Begutachtern Prof. Dr. Christian Vielhaber und Prof. Dr. Karl Husa (Zweitbegutachter) im Jahr 2003 angenommen.

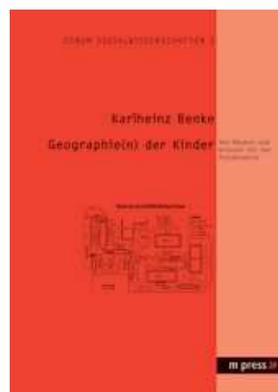
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die Einarbeitung des Zusatzkapitels d.4.2.ff. in die Dissertation im Sommer 2004 wurde durch ein wissenschaftliches Stipendiat unterstützt. Mein herzlicher Dank gilt dem Wissenschaftsreferenten der Stadt Wien, Dr. Christian Ehalt.

© 2005 Martin Meidenbauer
Verlagsbuchhandlung, München

www.m-verlag.net

ISBN 3-89975-506-5



Ausführliche Rezensionen siehe auch unter der URL:

<http://www.socialnet.de>
<http://www.amazon.de>

© mag. dr. karlheinz benke, mas
www.karlheinz-benke.at



INHALTSVERZEICHNIS

Einführung	1
Methoden, theoretische Zugänge & Co.	5
Bildkorrekturen und Begriffsklärungen.....	11
a. Geographie und Postmoderne	17
a.1. Postmoderne und Postmodernismus.....	19
a.1.1. Grenzen der Postmoderne.....	22
a.2. Werkzeuge der Postmoderne.....	24
a.3. Geographie und Räume.....	30
Exkurs: Sozialraum und Lebenswelt.....	30
a.3.1. Räume im (Kon)Text: Annäherungen.....	34
a.3.1.1. Versuch einer Raum-Modellierung: Chora.....	36
b. Gesellschafts-Skizzen (in) der Postmoderne	41
b.1. Engste Gesellschaftsräume: Familie(n).....	45
Exkurs: Zeit.....	52
c. Geographie(n) der KinderRäume	59
c.1. Den KinderRäumen auf der Spur.....	60
c.2. Bewegungsräume und HandlungsRäume.....	62
c.3. Gedankengebäude zur sinnlichen Raum-Entwicklung.....	66
c.4. Geographische ZeitRäume - Erste Räume.....	72
c.4.1. Wahrnehmung und Handlungsanfänge.....	72
c.4.2. SäuglingsRäume.....	76
c.4.3. KleinkindRäume.....	85
c.4.4. Frühe KindheitsRäume.....	87
c.4.5. Mittlere KindheitsRäume.....	90
c.4.6. Späte KindheitsRäume.....	93
c.5. Räumliche Interdependenzen kindlicher Handlungen: Rekapitulation.....	100
c.6. Geographien des Spiels: ZeitRäumliches Handeln.....	103
c.6.1. Schlußformeln kindlichen Spiels.....	117
c.7. Bilder zum Phänomen 'Postmoderne Kindheiten'.....	119
c.7.1. Szenarien individualisierter Tagesverläufe.....	132
c.7.2. Behinderte Kindheiten - Behinderte Geographien.....	137
c.7.3. KinderRäume: Funktionen.....	148
c.7.3.1. Räume als Inseln.....	157
c.8. Gibt es 'die' KinderRäume?.....	176
c.8.1. Äußere LebensRäume und Innerer Raum.....	179
d. Real-konkrete Räume: Familie, Schule, Freizeit	182
d.1. Familiäre Räume.....	185
d.1.1. Kinderzimmer.....	191
d.1.2. Betreut-familiäre Räume: Wohngemeinschaften.....	194
d.1.2.1. Ihr/euer/euch - wir/uns/uns: Fallstudien einer WG.....	202
d.1.2.2. Soziale Grenzen.....	208
Exkurs: RaumGrenzen.....	212
d.2. VerbindungsRäume: Schulwege, Straßen & Co.	216
d.3. Vorschulische Räume.....	221
d.3.1. SprachRäume.....	221
d.3.1.1. Diktion.....	224
d.3.2. Stille Räume: Bücher.....	228



d.3.3. SchriftRäume: non-verbale Kommunikationssysteme.....	235
d.3.4. Philosophische Räume: Werkzeuge.....	238
d.4. Schulische Räume: Alternativen.....	243
d.4.1. KlassenRäume.....	250
d.5. FreizeitRäume.....	258
d.5.1. Öffentliche Räume: (un)geplante Diskriminierung?.....	270
d.5.1.1. Grenzen des Könnens: a-typische Spielorte.....	274
d.5.1.2. Grenzen des Dürfens: typisierte Räume.....	278
d.5.2. SpielRäume.....	282
d.5.3. Spielkultur (in) der Postmoderne.....	284
d.5.3.1. Spiel und Spielgerät.....	285
d.5.3.2. Spielzeit im privaten Raum.....	288
d.5.3.3. Pädagogisierte InteraktionsRäume.....	289
d.5.3.4. Spielplätze im öffentlichen Raum.....	292
d.6. NaturRäume.....	297
d.6.1. FreiRäume und RückzugsRäume als wilde Orte.....	302
d.7. Postmoderne ErlebnisRäume	306
e. Virtuelle Räume.....	323
e.1. Implikationen und Kausalitäten.....	323
e.2. Erfahrungsräume aus zweiter Hand: Fernsehen.....	329
e.2.1. Das Bild im Kopf.....	338
e.3. BildschirmRäume und Simulationen.....	345
e.4. Computer als SpielRäume.....	348
e.4.1. Kinder-Spielkultur: Pokémon.....	352
e.5. Cyberspace und Internet: Entgrenzungen.....	356
e.6. Neue Medien: Nutzung und Konsequenzen.....	362
Exkurs: Virtueller Kommunikator 'Handy'.....	363
e.6.1. Cyberspace als Raum.....	378
f. Irreal-fiktive Räume: Andere Räume.....	382
g. Konsequenzen und Kausalitäten postmoderner Konditionen... ..	388
g.1. ... in real-konkreten KinderRäumen.....	392
g.2. Postmoderne Entsprechungen: Korrelate, Korrelationen, Ambivalenzen.....	398
g.3. Ein G/K-Modell.....	406
g.4. Schlußformulierungen.....	410
Abbildungsverzeichnis.....	413
Bibliographie.....	414

Keywords

Geographie der Kinder *** Gesellschaft *** kindliches Handeln *** postmoderner Raum ***
 Spielräume *** Komprimierung von Zeit und Raum *** Zeiträume *** Entwicklung des Kindes
 *** postmoderne Kindheit *** Wahrnehmungsräume *** real-konkreter Raum (Familie,
 Schule, Freizeit) *** Rauminselfn und Inselräume *** Wohngemeinschaft *** virtueller Raum
 *** Cyberspace *** irreal-fiktiver Raum



Einführung

„Die Wissenschaft selbst lehrt uns heute, daß die Wirklichkeit durch Pluralität und Heteronomie charakterisiert ist, daß Paradoxien und Paralogien für ihr Verständnis erschließungskräftiger sein können als einfache Deduktionen und daß die Realität insgesamt nicht homogen sondern heterogen, nicht harmonisch, sondern dramatisch, nicht einheitlich, sondern divers verfaßt ist - kurz gesagt: ein 'postmodernes' Design hat.“

WELSCH (1990:245)

Die Wirklichkeit gibt es nicht; was es gibt, sind individuelle Konstruktionen derselben. Womit der Begriff (von) Realität eben in der postmodernen Terminologie klar heterogen, pluralistisch bzw. different strukturiert und vielmehr als Pluralwort, nämlich: als 'die Realitäten' aufzufassen ist. Die Vorstellung 'einer' menschlichen Wahrnehmung wird damit also zugunsten des Nebeneinanders verschiedenster gleichberechtigter Realitäten verworfen.

Individuelle Realitätskonstruktionen wiederum basieren auf Wahrnehmungsdifferenzen und lassen jeweils Bilder der Realität, subjektive Realitäten, entstehen. Sie (auch exemplarisch) zu dekonstruieren, bedeutet für die vorliegende Arbeit auch 'andere', ungewöhnliche und also zunächst verborgen scheinende Kindheitsrealitäten über unterschiedlichste **qualitative Ansätze** (vgl. auch WERLEN 2000:13f. bzw. nachstehendes Kapitel 'Methoden, theoretische Zugänge & Co.') zu erschließen.

Um jener Vielzahl von *Kinderräumen*, der Suche nach Spuren in ihnen adäquat nachgehen zu können, bedarf es zunächst einer Erweiterung herkömmlicher Ansätze, der Schaffung 'anderer' (nicht herkömmlicher) Zugangsweisen. Was für Erwachsene nicht nur bedeutet, ihre Standpunkte zu ändern, sondern auch ihre **Wahrnehmung** zu sensibilisieren (vgl. LÖW 2001:195ff.), um Zwischentöne hören und Spuren zu *Zwischenräumen* registrieren zu können.

Doch die Wahrnehmung erklärt nie das Warum; sie übermittelt - nehmen wir ein 'Fall'-Beispiel - dem Subjekt (lediglich) etwa ein zu Boden fallendes, aufsteigendes oder schwebendes Objekt. Ob Objekte fallen, aufsteigen oder schweben bestimmt jeweils ein Ausschnitt der Erdoberfläche, eine Flüssigkeit oder die Schwerelosigkeit. Seit Urzeiten jedoch dominiert das Denken des Warum unsere Reaktionen oder unser nachgelagertes Verhalten. Räume oder auch Medien, in denen beobachtbare Prozesse stattfinden, sind jedoch different, werden von Individuen eben in ihrer Unterscheidbarkeit wahrgenommen und nicht - wie uns unsere Logik des Denkens beibringt - als ein und dieselben. Nur wer also die Differenz zwischen diesen Welten wahrnimmt,¹ begreift auch das unterschiedliche Verhalten von Objekten - und natürlich Subjekten. Die Crux daran drückt DE BONO (1993:57) aus: „Da wir die Wahrnehmung nicht verstehen, haben wir untätig zugesehen, wie unser Weltbild durch die Unzulänglichkeiten der Sprache verzerrt wurde und wie dieses verzerrte Weltbild schließlich erstarrte.“

¹ „Der Begriff Differenz ist identisch mit dem Begriff Unterschied“ (KLEVE 2002a:2) und - in dieser Bedeutung zumeist verwendet - auch ein 'zentrales Thema' im Postmoderne-Diskurs.



Diese vielsinnige Wahrnehmung in den Vordergrund zu rücken, ihr ein sensibilisiertes Terrain zu eröffnen, gerade weil sie als „Software für das Gehirn“ auch der „wichtigste Teil des Denkens“ (DE BONO 1993:65) ist, ist Zugang wie Anliegen dieser ‘Geographie(n) der Kinder’.

In diesem Kontext gilt es auch die Interpretation als methodisches Element zu sehen, zumal nach FOUCAULT (1998:261) gilt: „Die Welt ist von Zeichen bedeckt, die man entziffern muß.“ Und eben jene in ihrer Differenz zu erkennen, bedeutet dem Trivialen des Alltags neue Formen von Wahrnehmbarkeit, Lesbarkeit und Deutungsmustern zu verleihen.²

Doch jede Beobachtung ist, wie das Differenzenquartett in Abbildung 0 verdeutlicht, an individuelle, reflexive Erfahrungen geknüpft. Wir Erwachsenen tendieren dazu (aus unserer Kindheitsperspektive) über Kinder und deren Sicht zu befinden (vgl. PUNCH 2002:326f.), zu urteilen und sie kaum ihre Kindheitsgeschichten (aus eigener Sicht) erzählen und beschreiben zu lassen. Wir nehmen sie vorweg, präjudizieren, ordnen zu, teilen ein; lassen dabei dem kindlichen *Selbst im Kontext* (BENHABIB 1995) kaum Raum und berauben uns dadurch der Chance, direkt(er)en Anteil nehmen zu können. Der singuläre Zugang unserer erwachsenen Perspektive verhindert zwar manchmal jenen ‘multiplizierten Blick’ (vgl. MER 1992) auf jene Kinderwelten,³ den die einfließenden kindlichen Aussagen, ihre (authentischen) Texte etc. einräumen. Aber er schließt als ‘ein’ Bestandteil dieses Differenzenquartetts andere Perspektiven abseits der Norm nicht a priori aus.

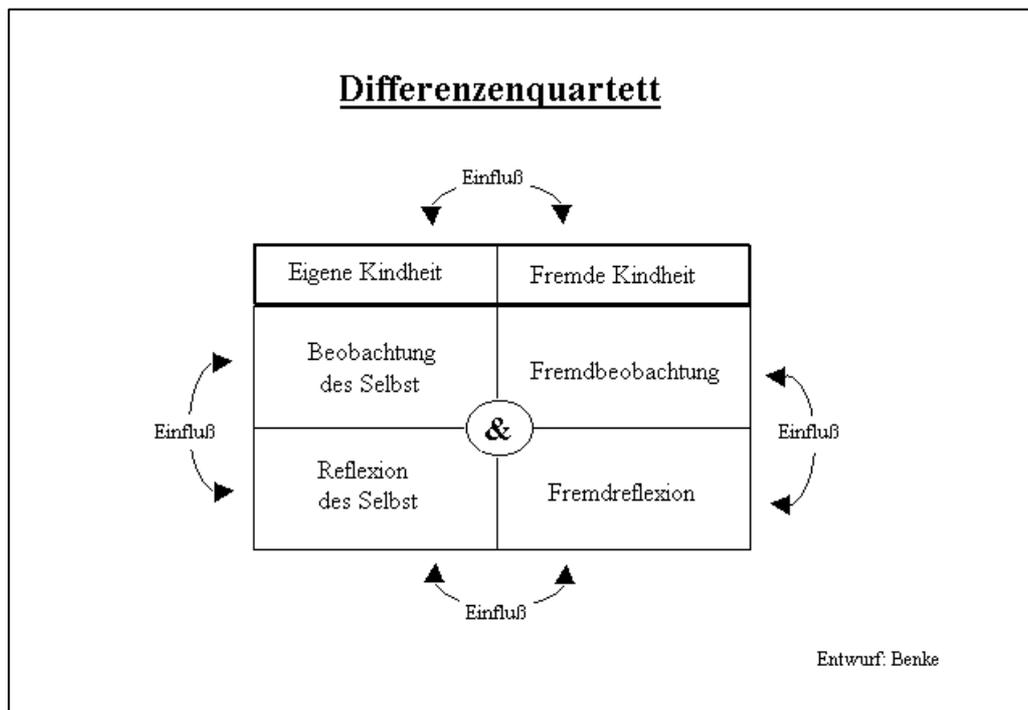


Abbildung 0: Differenzenquartett

² Im Zuge der sich vollziehenden Pluralisierung der Sprachspiele (Änderung von Lebensformen, Weltbildern, kulturellen Systemen u.a.) gilt es, den Hintergrund von LYOTARDS Plädoyer der Gleichwertigkeit aller Formen anzuerkennen. Diese bedeutet ein Ende der universellen Gültigkeit und eröffnet dadurch neue Freiheitsgrade, nämlich über die Aufgabe des rational(istischen) Denkens zugleich „Anspielungen auf ein Denkbare zu erfinden, das nicht dargestellt werden kann“ (LYOTARD 1996:30).

³ Ähnlich dem Raumbegriff beschreibt jener der Welt nicht bloß den *Lebensraum* für den Menschen, sondern auch den „*Ressourcenraum* für seine Selbstgestaltung“ (BÖHNISCH & MÜNCHMEIER 1993:21).



„Was unserer Kindheitsforschung immer noch fehlt, ist die ‚Erlebnisperspektive der Betroffenen‘, der Kinder, der Heranwachsenden, auch ihrer Eltern und Erzieher“ (BERG 1991:9), will man den Bedürfnissen der Kinder nicht nur auf dem Papier gerecht werden, sondern auch entsprechende Schlüsse daraus ziehen, die in deren Sinne auch Umsetzung finden (vgl. WILK 1994:v bzw. 349) können.

„Wo auch immer seine Kindheit suchen, auch außerhalb des Kindheitsalters“ (LYOTARD 1996:137), ist also eine Forderung, die es einzulösen gilt. Was für die vorliegende Arbeit als Herausforderung verstanden wird, (gelegentlich kindliche) Eigenerfahrungen des Verfassers (vgl. Kapitel d.1.2. bzw. Kapitel d.4.) miteinfließen zu lassen - ja sich auf sie zu berufen.

(Auto)Biographisches Erleben ermöglicht in diesem Kontext nicht nur ein Spektrum differenter Zugänge, sondern macht auch verborgene Perspektiv(verschiebung)en sichtbar. Als Werkzeuge seiner Dokumentation dienen Alltagsquellen: **Gespräche** und persönliche **‚Auf-Zeichnungen‘** von Kindern, die Bilder ihrer subjektiven Lebenswelten (vgl. Exkurs ‚Sozialraum und Lebenswelt‘ - Kapitel a.3.) skizzenhaft wiedergeben. Der Erfahrung von Impressionen akustischer wie emotionaler Gefühlslagen dienen auch **Hörprotokolle**. Sie sind wie Zeichnungen (vgl. WIDLÖCHER 1993) als Spur aufzufassen; sind auch als Tonspur, wie die **Schriftlichkeit** selbst, Text (vgl. RHODE-JÜCHTERN 1995), den es zu lesen und zu interpretieren gilt.

Ungewöhnlich erscheinen mag dabei das Fakt, daß schriftliche Dokumente in vorliegender Arbeit (wo möglich) als **authentische Texte** im Original wiedergegeben werden.⁴ Dadurch wird jedoch lediglich dem Alltagserleben der Kinder, sprich ihrer (originären) Schrift- wie Umgangssprache ein besonderer Stellenwert eingeräumt: Mono- bzw. Dialogfragmente, die in Dialektsprache ausgedrückt sind, gewinnen meiner Meinung nach über deren wortgetreue Wiedergabe an Gewicht und legen den Fokus rein auf den Inhalt. Die darin enthaltenen orthographisch-grammatikalischen ‚Besonderheiten‘ (als eine Schreib-Variante von vielen) sind als Zeichen von Individualität und Identität zu lesen und symbolisieren in logischer Konsequenz bloß das Resultat eines gelebten Prozesses bar jeglicher Fremdbestimmung - sofern es sich um geschriebene Texte handelt.

Diese originären Kindergedanken gilt es möglichst ‚authentisch‘ zu transportieren, ist doch spätestens mit LÉVY-STRAUSS von einer engen Rückkopplung zwischen Raum und Sprache auszugehen (während in weiterer Folge der Komplex Wahrnehmung-Sprache-Denken auf die gesellschaftliche Umwelt wirkt). So besehen sind Texte die Ecken und Kanten der Subjekte und bilden als ‚Besonderheiten des Alltäglichen‘ einen Ansatz zur Aufhellung ‚individueller Kinder-Kindheitsnarrationen‘ (K.B.) - also Geschichten von Kindern in Wort und Bild (vgl. dazu auch das Schüler-Projekt in Kapitel d.4.1.).

Methoden, theoretische Zugänge & Co.

Ziel der Arbeit ist es, über eine Vielfalt differenter Zugänge ein **theoretisches (Ge)Bild(e)** von **Kindergeographien** zu zeichnen, das auch durchaus gegebene Horizonte - auch von Disziplinen - erweitert. Als gedankliche Andockhilfe zu vorliegender Arbeit dient ein - den postmodernen Gedanken adäquater - **multidimensionaler, interdisziplinärer Ansatz**, der Bezüge zu **philosophisch-psychologischen, soziologisch-empirischen Grundverständnis** herstellt.

⁴ Ihre Betonung bzw. Hervorhebung mittels Rahmenformat macht im weiteren Extra-Hinweise auf Quellen entbehrlich.



In dieser Auseinandersetzung stellt die Postmoderne als (eine auf die Moderne Bezug nehmende) 'Reflexionshilfe' von sich gegenwärtig vollziehenden sozial-ökologischen Prozessen (vgl. Kapitel a.1.) mit ihren kindlichen Akteuren quasi den philosophischen Part, vor dessen Hintergrund sich der Raum(begriff)⁵ in Wechselwirkung mit den handelnden Subjekten (vgl. Kapitel a.3.1.) erörtern läßt. Das hier konstruierte Chora-Modell (vgl. Kapitel 3.1.1.) soll ebenso 'ein Bild des Raumes' in den Mittelpunkt rücken, wie auch eine subjektzentrierte Perspektive - mit dem *Körperraum* als „Mittler zwischen Strukturen und Handeln“ (vgl. Löw 2001:16), als Bezugspunkt der *inneren Räume* - transportieren; *irreal-fiktive Räume* werden dabei als *quasi-emotionale Räume* bei jedem (Nicht)Schritt mitgenommen (vgl. Kapitel f.).

Der **Metagedanke** dieser 'Geographie(n) der Kinder' ist also - wie nachfolgend Abbildung 1 zeigt - bezüglich der drei zugrunde liegenden 'Raumbilder' (vgl. die Kapitel d., e. und f.) folgender: die Quantität wie **Qualität realer Räume für Kinder ist im Abnehmen begriffen**; erkennbar ist - verstärkt im *urbanen Raum* - jedoch das Bemühen, Teile des *öffentlichen Raumes* für sie als *Spielraum* zurückzuerobern (etwa über Rückwidmungen oder das Konzept der Mehrfachnutzung von Flächen etc.). Er ist für die Sammlung von Erfahrungen von größter Relevanz, zumal eingeschränktes Handeln mit einer ebenso reduzierten Möglichkeit zur Raumeignung einhergeht (vgl. Kapitel c.8.1. bzw. Kapitel d.); eine Mangelerfahrung dieser Art wirkt nicht nur - wie viele von mir geführte Expertengespräche bekräftigten - ein Leben lang, sondern kann hinsichtlich Sinnentwicklung kaum mehr kompensiert werden.

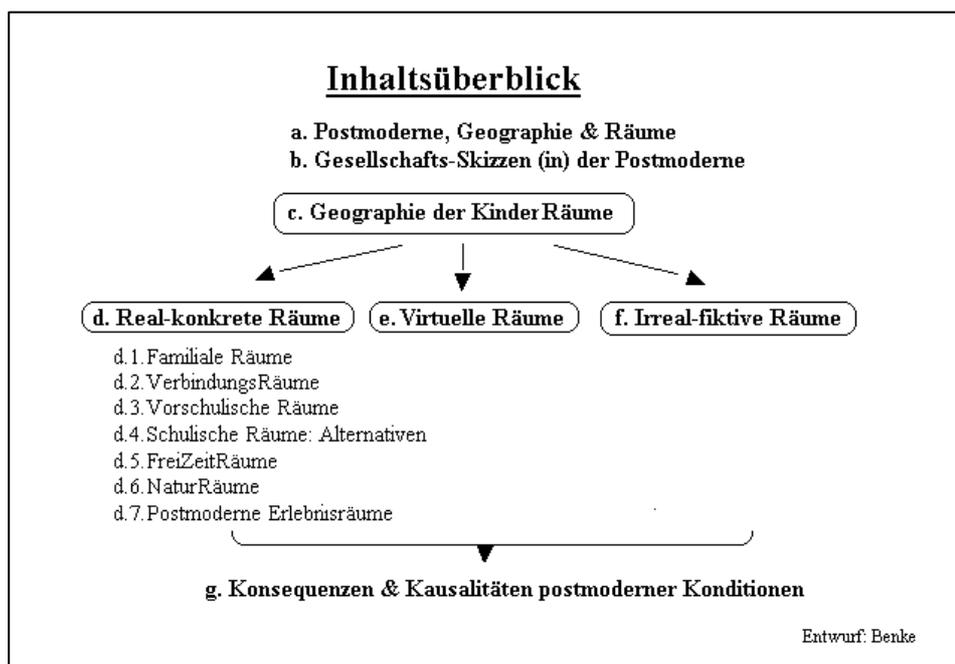


Abbildung 1: Inhaltsüberblick

Im Gegenzug zu den aktuellen **Verlusten an öffentlichen Räumen** eröffnen sich zunächst über **neue Handlungsoptionen in virtuellen Räumen** auch neue Erfahrungswelten (vgl. Kapitel e.). Diese **Quasi-Kompensierung von Realraum durch den virtuellen Raum** stellt ebenso eine **zentrale These** in der vorliegenden Betrachtung von Kindergeographien dar (vgl. Kapitel b., c.7. bzw. d.7.), wie sie gleichzeitig über die sich abzeichnende Entwicklung in Richtung Sinn-simulierendem Cyberspace zu ziemlich konkret wahrgenommenen Parallelwelten führt.

⁵ Zum Raum als Begriff/Raumbegriff vgl. LÖW (2001:35f.) bzw. WERLEN (2001:327).



So ist zu bezweifeln, ob sie die 'althergebrachten, natürlichen' Alltagserfahrungen 'wirklich' ersetzen können. Ein Argument dagegen ist, daß sich in diesem Raumtypus (vgl. Kapitel e.5.) keine unmittelbar-direkte Beziehung - und damit auch kein Bezug zu etwas oder jemandem - herstellen bzw. herleiten läßt.

Die bereits angesprochenen **irreal-fiktiven Räume** (bspw. in Form von Ängsten, TRäumen etc., die als Teil des Ichs handelnde Subjekte wesentlich beeinflussen) wirken allerdings auf beide 'Raumkategorien' - und zwar wie Steuerungskomponenten (vgl. Kapitel f.). Ihnen kommt - verstanden als im Kopf des Subjekts permanent verfügbare, emotional Landschaft - die Funktion eines Erfahrungspools aus realen und virtuellen Erlebnissen zu, welche in Rückkopplungsprozessen mit diesen abermals neue Raumerfahrungen zulassen respektive verhindern.

Als zunächst naheliegende **Methode** zur Ausleuchtung individueller Handlungsalltage von Kindern im Raum findet die **Beobachtung** Eingang in das Konzeptgebäude der Untersuchung: die Frage nach dem 'Wie etwas abläuft' und die dies bedingenden Kausalitäten. Dabei ist - als hilfreiches Instrumentarium nach ADLER (1994a:3f.) - durchaus auch die „Mutmaßung als wissenschaftlich stichhaltige Untersuchungsmethode“ zuzulassen. Selbst wenn sich damit eine Ambivalenz des Erkenntnisinteresses dahingehend artikuliert, daß vom Einzelfall keine allgemein gültigen Aussagen abzuleiten sind, selbst wenn der Einzelfall immer noch mehr als ist als das Singuläre - denn „er enthält auch das Allgemeine, das Notwendige und Regelmäßige“ (KIRCHHÖFER 1996:37).

Vor genau diesem **philosophischen Hintergrund** gilt es bei Kindern möglichst vielperspektivisch den Umgang mit Räumen über die Ansätze der **Pluralität** bzw. **Differenz** (Relationalitäten des 'Normalen', Geschlechtsspezifika, *gelebte* oder *zugeschriebene Räume* etc.) sichtbar und damit das 'Andere' (jenseits der Norm) lesbar zu machen und so den Alternativen zur Artikulation zu verhelfen. Diesem Anderen im sozialen Alltagsfeld gilt es im Rahmen der vorliegenden Arbeit nachzuspüren, um aus diesen beobachteten Tendenzen wiederum Schlüsse für das prozeßhafte Verständnis von Kinderhandlungen bzw. ihrer Raumnutzung ableiten zu können (vgl. Kapitel g.).

Zum einen mit dem Ziel, alternative *Denkräume* für und über Kinder bei den Erwachsenen zu schaffen und sie hinsichtlich Kindergeographien zu sensibilisieren, damit hinkünftig kindliche Bedürfnisse in ihren entwicklungspsychologischen wie sozial-räumlichen Implikationen gewährleistet bleiben können.

Zum anderen liegt in der Möglichkeit zur Singularität die Chance zur Betonung der Individualität gegenüber allem Kollektiven, was seine postmoderne Entsprechung in der Ablösung der 'großen bzw. Meta-Erzählungen' durch die 'kleinen Narrationen' findet (vgl. speziell Kapitel a.1.). Diese vielen gleichberechtigten Realitäten gilt es nämlich im Sinne der Wahrung von Individualität wahrzunehmen, denn: „Oft sind die, die in Gruppen denken, die Zeit und Welt verkennen“ (LYOTARD 1985b:69).

Welche individuellen Methoden auch immer Eingang in die Beleuchtung 'anderer Geographien' finden mögen, feststeht, daß dieser Beitrag über Räume und Grenzen der Kinder seine Aussagen in einer empirisch-subjektiven Beschreibung von **Handlungen im raum-zeitlichen Kontext** (vgl. Kapitel c.8. bzw. Kapitel a.3.: Exkurs 'Sozialraum und Lebenswelt') findet - verstanden als „komplexe und komplette Sinnzusammenhänge, die Seelisches und Wirklichkeit umfassen und verbinden“ (SALBER 1977:167).

Über diese Handlungen werden jedoch nicht nur Räume und Grenzen (vgl. Kapitel a.3.ff. bzw. Kapitel c.8.) aus individuellen Perspektiven erlebt, sondern vor allem auch Befindlichkeiten (in) der Postmoderne (vgl. Kapitel a.1.ff.) erspürt. Und unter Zuhilfenahme der eigenen Erinnerungen an *topographische Räume* kommen in diesem Prozeß stark emotional-besetzte Assoziationen hervor (vgl. Kapitel f.). Damit werden Konturen eines Dreiecks von Handeln, Denken und Biographie deutlicher, denn „jeder Mensch handelt und denkt zugleich. Das Handeln und die Reaktion von Menschen sind mit ihrem Denken verknüpft, und natürlich ist das Denken mit der Tradition verbunden“ (FOUCAULT 1993:21).



Spielwiese dieser Handlungen ist - wie erwähnt - zunächst der *klassische, real-konkrete Raum*. Dieser *euklidische Raum* wird um die Innenwelt des *irreal-fiktiven Raumes* erweitert, der sich aus Ängsten, TRäumen und Wünschen im Subjekt selbst komponiert und sich in der Außenwelt über den *virtuellen Raum* ergänzt (vgl. näher in Kapitel a.3.1.1. bzw. Kapitel c.8.1.).

All diesen wahrgenommenen, gelebten *Kinderräumen* sind „persönliche Handlungsorientierungen in Räumen“ (SCHWARZ 1996:4) inhärent, die wiederum „verborgenen Mechanismen der Macht“ (BOURDIEU 1992) unterliegen. Die ‚gesellschaftliche Gruppe‘ Kinder allerdings bekommt dies als Ohnmacht zu spüren; beispielsweise in Gestalt von Be- und Abgrenzungen, die - wie Grenzen generell - „jeweils Ausdruck bestimmter Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (VIELHABER 1991:26) sind.

Innerhalb dieses räumlichen Bezugsrahmens der Kinder zeigen sich über den Grad an **Selbst- und Fremdbestimmung** unterschiedliche Bedingungen für ebenso differente Raumnutzungen. Die hier vorliegenden ‚Geographie(n) der Kinder‘ etwa, die diesen Hintergrund berücksichtigen, könnten somit durchaus zwischen *erzwungenen Räumen* als Ausdruck von Fremdbestimmung respektive selbstbestimmten, *konstruierten Räumen* unterscheiden, zumal nicht alle Kinder die Möglichkeiten und Freiheiten vorfinden, ihre eigenen Geographien auch tagtäglich autonom konstruieren zu können. In beiden Fällen jedoch ist der Kontakt mit jeweils verschiedenen Peer-Groups von hoher Relevanz und trägt zu einer Vielzahl unterschiedlichster Kindergeographien bei. Sie gilt es in ihrer Nutzungsvielfalt sinnlich wahrzunehmen, will man ein Bild zeichnen, das jenem der pluralen Realitäten nahekommt (vgl. Kapitel a.2.).

Und in diesem Bild sind Raumsegmente als „Medium, in denen gesellschaftliche und soziale Prozesse entstehen“ (SCHWARZ 1996:3) und geformt werden, aufzufassen: als Elemente kindlicher *Lebensräume*, die in situativen Kontexten angeeignet werden, deren Sinn über Interaktionen mit der Umwelt erfahrbar sind. Demgemäß kann es auch niemals *starre Räume* geben; Räume können nie als unveränderlich betrachtet werden, wenn doch jede Änderung des Ichs auf eine Änderung der Räume des Ichs hinausläuft (vgl. SCHWARZ 1996:118). Diese Ansicht sieht sich in Nähe zu Maturana (1994), der das Subjekt selbst als quasi lebendes System versteht.⁶ Dieses versteht das Erkennen - im Sinne einer „Strukturkoppelung“ von Mensch und Umwelt - als permanentes Hervorbringen einer Welt durch den Prozeß selbst: einem zirkulären, rekursiven Prozeß, in dem mit jeder neuen Erkenntnis Neues auf den Erkennenden wirkt, was wiederum zu einer Veränderung des Erkennens selbst führt. Ein Erkennen, das sich auf die Handlungen im Raum auswirkt. Somit wäre Umwelt also nicht als Ursache des Wandels von Verhalten, sondern nur als Lieferant von auslösenden Momenterfahrungen zu betrachten.

Was aber die **Individualität** und somit die **Differenz** zu anderen bedingt, so liegen diese letztendlich in den Erfahrungen des Subjekts an sich begründet; in seinen äußeren Welten ebenso wie in seinen „inneren Welten“ (SACKS 1998b:16) als Bausteine der **Identität** (vgl. Kapitel c.8.1.); eine Perspektive, die eine qualitative Forschungsrichtung mit phänomenologischer Orientierung (vgl. WILK 2000) deutlich werden läßt.

Allerdings muß das Erkennen der Unterschiede noch nicht zwangsläufig ein Begreifen von unterschiedlichen Verhalten bedingen (vgl. DE BONO 1993:72) und auch nicht unmittelbar Aufnahme in die Handlungskonzepte von erwachsenen Verantwortlichen, von Bezugspersonen bis hin zu Planern und Politikern, finden. Vielfach begreifen sie das Verhalten der Kinder nicht oder schätzen es falsch ein, weil sie von Kindheitserfahrungen ausgehen, die mit den heutigen nichts mehr gemeinsam haben. Diese unzutreffende Vorstellung führt bei Erwachsenen zur Auffassung, ohnedies zu wissen, was Kinder benötigen - auch ohne sie zu befragen. Damit wird den Kindern bereits im Gedanken ein

⁶ Ein zentraler Begriff darin ist die „Autopoiese“ als „*grundsätzliche Einheit lebender Systeme*“, über die jedes Lebewesen in seinen Re-Aktionen nicht über ihr Beziehungsfeld (als System) determiniert, sondern im Ich mit der ihm jeweils eigenen Struktur, „das seine Grenzen selbst festlegt“ (Maturana 1994:77), ist.



Mittel zur Selbstbestimmung genommen und gleichzeitig ignoriert, daß gerade **Kinder** nicht bloß Protagonisten ihrer eigenen Lebenswelten sind, sondern selbige als **Experten** auch zu 'behandeln' wissen.

Ein diesbezüglich selbstbestimmtes Handeln bedeutet, auf Erfahrungen puncto Selbstfindung und -orientierung aufbauen zu können; bedeutet mit zunehmendem Alter, Antworten auf die Fragen 'Wer bin ich? Wie nehme ich die anderen wahr? Wie bewerte ich die Welt?' zu finden. Säule dieser Erfahrung dabei ist das 'Ich-Selbst, welches sich aus sozialen (die Einzigartigkeit im Vergleich zu anderen ersehen) und historischen Komponenten (der Vergleich des Gestern mit dem Heute) zusammensetzt; und historisch gewachsene Identitäten wiederum sind eng verknüpft mit dem **Selbstwert**: 'inwiefern bin ich einzigartig und unverwechselbar?'

Die Wurzeln von Individualität setzen aber zuallererst in der Differenzierung über die **Namen** der Kinder an, die als solche unabdingbare Bestandteile der **Identität** (vgl. LYOTARD 1988) und Zeichen von Individualität sind. Und daran vermögen selbst halbanonymisierte Schreibweisen von Kindernamen⁷ in vorliegender Arbeit - ausgenommen sind die Nicknames in den *virtuellen Räumen* von Foren-Communities (vgl. BENKE 2003 bzw. Kapitel e.) - in diesem Zusammenhang nicht zu rütteln.

Postskriptum zum **Methodenspektrum**: Währenddessen niemand Anstoß daran nimmt, wenn eine Frau Kinder beobachtet, sich eine Zeitlang im Park oder auf dem Spielplatz als den Kinderorten schlechthin als Beobachterin aufhält, wirkt dies bei einem Mann (mit Bart) befremdend und verdächtig,⁸ womit sich darin ein Phänomen der Phänomenologie des Beobachtens offenbart... Mann stößt rasch(er) an **gesellschaftliche Grenzen**, um nicht zu sagen: Tabus?

Bildkorrekturen und Begriffsklärungen

Die **Postmoderne** hat sich vergegenwärtigt. Ihr Begriff hat in unserem Sprachgebrauch beinahe inflationären Einzug gehalten, ohne jemals 'begriffen' worden zu sein. Derlei indifferent im Alltag verwendet, ist bspw. der Stadt Salzburg zur Weihnachtszeit ein postmodernes Hirtenspiel zu eigen, war Frank Zappa ein postmoderner Musiker, spielte Tom Hanks in Forrest Gump einen tumben, postmodernen Tor und ist Jörg Haider ein postmoderner Showmaster. Als Gemeinsamkeit dieser willkürlich gewählten Aufzählung kann allenfalls das 'Subjektivitätsprinzip' dienen, das sich in der Anerkennung von Individualität artikuliert.⁹

Um dieser sprachliche Indifferenz entgegenzuarbeiten, gilt es zur Vermeidung von Mißverständnisse vorab folgendes festzuhalten: die Postmoderne ist **keine Epoche** und ersetzt auch nicht die Moderne. Vielmehr schließt sie in einem fließenden Übergang an jene an, erweitert und ergänzt sie. Insofern hat jede Zeit ihre eigene Postmoderne - allerdings im Sinne temporär nachgelagerter Reflexionsmöglichkeiten - verstanden als **Denkfigur**, denn als Inbegriff einer 'Epoche' ist sie eher im qualitativen Kontext zu sehen. So evoziert etwa die Frage 'Lebst du in der Steinzeit?' Phantasien evolutionärer Rückständigkeit, wie

⁷ Während die ersten drei Buchstaben authentisch sind, werden zur Differenzierung des Geschlechts für das männliche Geschlecht ein 'o', für das weibliche ein 'a' angehängt.

⁸ So geschehen etwa im Stadtpark von Ried/l. im Herbst 1997.

⁹ Diese neue Hinwendung zum Subjekt drückt sich auch in einer neuen (ökonomisch meßbaren) Wertschätzung des Menschen per se aus: nicht mehr länger heißen die Strategien großer Firmen Marketing, sondern Clienting; Mitarbeiter werden nicht länger als Kosten, sondern als Human Resources angesehen usw.



gegensätzlich der Begriff der 'Postmoderne' - im Sinne von „Ausdrucksweisen des Denkens“ (LYOTARD 1996:104) - in Richtung Hochkultur oder Avantgarde abzielt. In ihrer Anwaltschaft auf Ambivalenz, „im Sinne einer bloßen Aufeinanderfolge“ von Perioden oder als „eine neue Richtung nach der vorherigen“ (LYOTARD 1996:100) ist ihr insofern doch eine Affinität zum Chronischen inhärent; wenn auch nur durch die Assoziation mit Prozeßhaftem.

Ein anderes Vorurteil zu entkräften, heißt festzuschreiben, daß die Postmoderne **keine Negativierung** der Moderne ist; und zwar mitnichten. Wenn ihr manchmal ein negativer Beigeschmack anhaftet, so führen diesen vielmehr gesellschaftliche Konditionen herbei. Sie lassen dem postmodernen Akteur kaum ausreichend Raum, über die ihm eigenen Mittel der Differenz, (An)Ästhetik und der Pluralität zu einer adäquaten Interpretation zu finden. Woraus schlußendlich abzuleiten ist, daß die Gesellschaft unserer Tage erst im Begriff ist, einen Umgang mit der Postmoderne zu entwickeln und - bildhaft formuliert - gegenwärtig selbst noch in den Kinderschuhen steckt. Von ihr bereitgestellte Interpretationsmittel treffen (noch) auf eine Gesellschaft bzw. eine evolutionäre Phase der Menschheit, die für diesen Prozeß noch nicht offen genug ist. Ein der Postmoderne gerne zugesprochener Versagensanteil ist aus diesem Grund inhaltlich zu relativieren.

Als ein Spiegel zum Verständnis der Kausalitäten um die Moderne beruht die Postmoderne, quasi als „sozialphilosophisches Konzept, als Geistes- und Lebenseinstellung“ (KLEVE 2002b:2), auf den Instrumenten von **Differenz**, **Pluralität** und **(An)Ästhetik**, mittels derer 'andere' perspektivische Zugänge geschaffen und Räume sichtbar gemacht werden können. Eine derart postmoderne Semantik verabschiedet eben sämtliche Einheits- und Stabilitätserwartungen und sensibilisiert für Vielheits- und Instabilitätsakzeptanz. Differenz und Ästhetik dienen dabei als brauchbare Werkzeuge (vgl. Kapitel a.2.) zur Beobachtung einer pluralistischen Gesellschaft, in der das Subjekt der Spätmoderne sich quasi-individualisiert und sich in vielfältigen Facetten zeigt. „Schließlich bedeutet Identität postmodern betrachtet: Identität im Übergang, systemtheoretisch formuliert: polykontexturale Identität“ (KLEVE 2002b:3). Sie ist als ein permanentes Produkt der „Technologien des Selbst“ (FOUCAULT 1993:26f.) jene Differenz zu den Geschichten des Selbst, auf denen der postmoderne Fokus liegt.

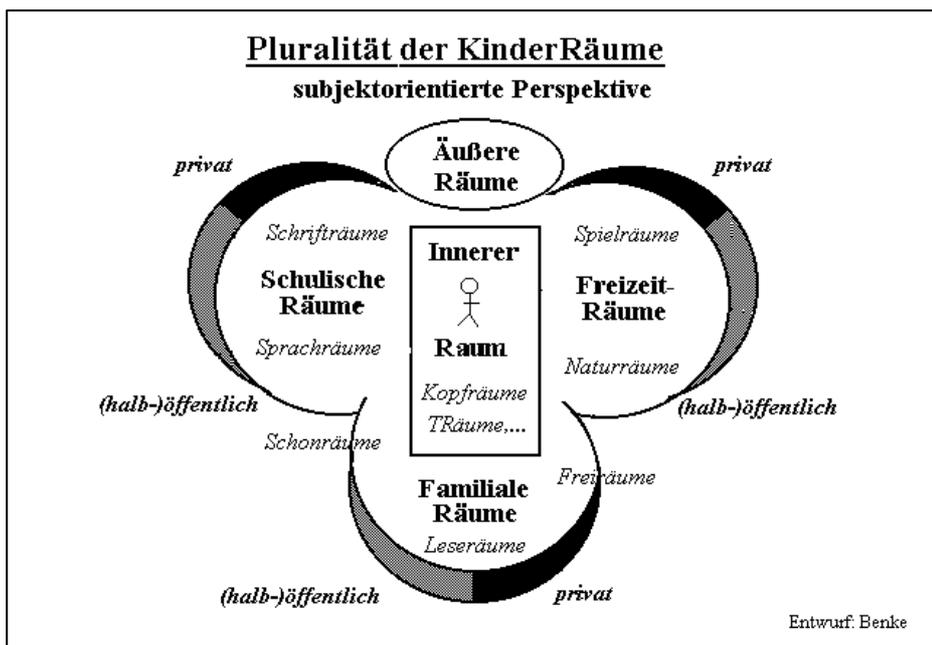


Abbildung 2: Pluralität der KinderRäume

Akteure dieser vielfältigen Geographien und Geschichten sind auch die **Kinder**. Sie - als „soziale Kategorie“ (WILK 2000:19) - beschreiben hier im weitesten Sinn eine Altersgruppe, die sich in sozialen Netzen zu ihrer Umwelt konstituiert und ein eigenes Element der Sozialstruktur (postmoderner) Sozietäten bildet.

Die Entwicklungsphase der Kinder heute, ihre Kindheit also, dauert seit jeher theoretisch bis zum Übertritt in das Jugendlichenalter¹⁰ und findet ihren qualitativen Wendepunkt in der Pubertät. De facto deutet vieles darauf hin, daß das Jugendalter zwar gegenwärtig physisch früher einsetzt, währenddessen es sich psychisch zusehends nach 'hinten' verlagert. Daraus resultiert einerseits schemenhaft eine Verkürzung von Kindheit, eine Verlängerung von Jugend und eine Verknappung des Erwachsenenalters; bis im Extremum nur noch zwischen **großen und kleinen Kindern** unterschieden wird (vgl. Kapitel g.4.).

Um allerdings eines - angesichts des Kontexts 'Kinder-Handlung-Raum' (diese Begrifflichkeiten werden eingangs der jeweiligen Kapitel entsprechend erläutert) - gleich in der Einleitung vorwegzunehmen: es mag wenig erstaunen, daß auch postmoderne Konditionen nichts daran zu ändern vermochten, daß Kinder zu allen Zeiten in jedem Alter, die ihnen eigene Kreativität, Spontaneität und Phantasie in *ihren Räumen* ausleben konnten. Worauf es jedoch gegenwärtig zu achten gilt, ist, unter welchen geänderten Umständen der kindliche Entwicklungsprozeß in seinem Raumumfeld von statten gehen kann, ohne dabei die Freiheiten und Risiken der Postmoderne zu ignorieren. In diesem Prozeß ist auch der Spagat zu schaffen, die individuellen Bedürfnisse der Kinder mit den gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen in Einklang zu bringen, nämlich Nähe und Beziehung mit einem Rahmen von Ethik und Moral zusammenzuspannen, der nicht ultimativ-normativ ist, sich aber letztendlich den postmodernen Forderungen nach Differenz, Pluralität und (an)ästhetischem Denken gegenüber öffnet, soll der Facettenreichtum (in) der Welt weiterhin wahrnehmbar und begreifbar bleiben.

Diese Wechselwirkungen und Zusammenhänge in *gesellschaftlichen Räumen*, als eine der Handlungsrahmen für die Kinder, werden nachstehend (vgl. Kapitel a. bzw. Kapitel b.) beschrieben.

Entsprechende Fragen, die gleichsam den roten Faden dieser Arbeit bilden und Beantwortung finden müssen, lauten:

Wie nehmen Kinder (ihre) Räume wahr? (vgl. Kapitel c.2. bis Kapitel c.6.)

Wie verändern diese neuen Bedingungen der Postmoderne die kindlichen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster im Raum? (vgl. Kapitel c.7.)

Wie nützen sie diese bzw. welche Handlungsspielräume haben sie respektive: wie machen sich Veränderungen (in ihrem Aktionsraum) bemerkbar? (vgl. Kapitel c.8. bis Kapitel f.)

¹⁰ Der *ZeitRaum* vom Säuglingsstadium bis ins Alter des Schulaustritts steht in Anlehnung an das „UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (vgl. DOLTO & DOLTO-TOLITCH 1991, HILPERT 1997).



„Alle Formen des Modernismus (einschließlich des Postmodernismus) sind strategische Antworten auf drei Leitfragen: Was ist das Neue in der gegenwärtigen Welt? Hat das Neue eine solche Bedeutung, daß wir unsere theoretischen und/oder politischen Praktiken ändern müssen? Und als Folge dieser Fragen: Was ist hier und jetzt zu tun? Dies sind die Fragen, die die Entwicklung der Moderne seit der Aufklärung geformt haben. Gegenwärtig stellt der Postmodernismus einen Entschluß dar, nach neuen und differenten Praktiken zu suchen. Er beruht auf der Überzeugung, daß sogar die unverwüthlichsten und produktivsten der etablierten modernen Denkformen und Herangehensweisen in der gegenwärtigen Welt zunehmend ineffektiv werden. [...]

Die spezifischen Ausdrücke dieser postmodernen Dekonstruktion und Rekonstruktion des Modernismus sind mittlerweile allen Lesern bekannt: die Kritik totalisierender Diskurse, übergreifender Narrationen, am Essentialismus; die Aufdeckung blinder Flecken in modernen Texten und Praktiken; die begriffliche Neufassung und das Widergeltendmachen von Differenz und Andersheit, insbesondere bei den Überschneidungen von Geschlecht, Rasse und Klasse; die Krise der Repräsentation und Auflösung der erwarteten Beziehung zwischen Signifikat und Signifikant; das wachsende Interesse an Hyperrealität, Hyperraum, Simulationen, Simulakra in der Gestaltung des Alltagslebens; die Entstehung einer neuen kulturellen Politik der Identität und der radikalen Subjektivität etc.“
SOJA (1995:145f.)



„Die Philosophie ist kein Gebiet, das von der Geographie der Disziplinen abgegrenzt wäre.“
LYOTARD (1985b:40)

a. Geographie und Postmoderne

Der postmoderne Diskurs eröffnete der Geographie (vgl. BERG 1993:496) und somit auch dem Raum Neuinterpretation wie perspektivische Vielfalt. Mit der Anerkennung der Differenz zu 'anderen' Kulturen und sozialen Randgruppen (also nicht westlich, nicht-weiß, nicht-männlich) vollzog sich nicht bloß die Akzeptanz von neuen „Denkräumen“ (RHODE-JÜCHTERN 1995:35), sondern über das Aufbrechen disziplinpolitischer Ränder gegenüber Philosophie und Psychologie auch ein Einschnitt im wissenschaftlichen Alltag der Geographen.

Zu dem Zeitpunkt, als der kleinste gemeinsame Nenner, der „Zweifel am Realitätsgehalt des 'Realen'“ (HASSE 1988:62), eine alltagsgeographisch bedeutsame, 'verstärkte Sensibilität gegenüber Raum und Ort' (vgl. BERG 1993:490 bzw. WALKER 1996:60) wirksam werden ließ, begannen auch alternative Interpretationen und räumliche Wirkmechanismen von und um das Wissen bzw. seine implizite Macht (vgl. EDWARDS 1996:218) Platz zu greifen. „Der Raum wird“, wie RHODE-JÜCHTERN (1994:12) verschiedenste Erkenntnispositionen auf eine gemeinsame Basis zurückführt, „vielmehr 'aufgeladen' mit dem Wissen darüber, daß es vielerlei 'Hinsichten' auf den Raum gibt.“

Verschiedenste Akteure mit ihren verschiedensten Lebenswelten fordern qua Pluralität verschiedene Lebensentwürfe und Weltbilder, in denen es nicht länger 'die' Wahrheit, 'die' Gerechtigkeit oder 'die' Menschlichkeit geben kann. Wenn auch eine wahrnehmbare Anerkennung dieser Sicht auf neue Freiheiten allerdings noch keineswegs die Befähigung bedeutet, dies auch zu verstehen respektive mit diesem Verständnis umgehen zu können.

Postmodernes Gedankengut reduziert den Menschen auch nicht länger auf einen Träger statistischer Merkmale, sondern wendet sich dem Subjekt und dem Verstehen seines Handelns im lebensweltlichen Kontext zu, stellt den „Menschen als sozialen Handlungsträger“ (HASSE 1991:40) in den Vordergrund. Räume werden eben durch subjektive Aktivitäten in ihnen lebendig, denn: „Subjektivität besetzt und produziert Räume“ (VIELHABER 1991:28).

Dieser Aspekt erlaubt es auch, eine Schlußfolgerung wie jene HAUBRICHS (1984:522) - „Jedes menschliche Wesen, das täglich Räume wahrnimmt, genießt und gestaltet, wird als Geograph verstanden“ - zuzulassen.

In der vorliegenden Arbeit können all jene Positionierungen der Postmoderne (auch hinsichtlich ihrer Schwächen) lediglich im Ansatz herausgearbeitet werden. Die Postmoderne in ihren Diversifizierungen ist allerdings dieser Arbeit insofern zuträglich, als sie mit ihren neuen Denkweisen verstärkt auf die Sinneswahrnehmung Bezug nimmt. Denn mit der Entdeckung der Moderne, „wie *wenig wirklich* die Wirklichkeit ist“ (LYOTARD 1994a:199), reichen die zur Verfügung stehenden, logisch-vernünftig begründeten Denkschemata plötzlich nicht mehr aus, sich den wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen adäquat zu nähern oder ihnen überhaupt zu antworten.

In diesem Prozeß rückt ein Subjekt als Handlungsträger in den Mittelpunkt, das einen grundlegenden Erfahrungswandel erfährt: es ist auf der Suche nach Gegenerfahrungen zu Entfremdung, zu Vielheit bzw. zu den Prozessen sozialer Auflösung (vgl. HASSE 1989b:21).

Im Subjekt selbst artikulieren sich allerdings die Auswirkungen einer wahrnehmbaren 'Risikogesellschaft' (BECK) in den *Außenräumen* 'draußen' über einen Egozentrismus (z.B. Selbsterfahrungskult) im *Innenraum* 'drinnen' (vgl. auch Kapitel c.8.1.). Das noch kindliche Subjekt droht in der geschaffenen Ersatzwelt Gefahr zu laufen, Formen von „Hyperrealität“



anzunehmen, „fraktal“ zu werden und sich im Versuch Ambivalenzen zu leben, in eine „Vielzahl von Miniaturegos“ (BAUDRILLARD 1994a:32f.) aufzusplittern. Dieser Herausbildung eines dergestalt fraktalen Subjekts vermögen bspw. die postmodernen Instrumente der Ästhetisierung der Erfahrung oder ein verstärktes Lernen über alle Sinne entgegenzusteuern.

Will man nicht bloß von einer Übernahme von Selbstverantwortung sprechen, sondern sie im Sinne einer Vorbildwirkung von Erwachsenen (und Institutionen) auch vorleben, so sind zuallererst entscheidende Änderungen im Denken und Handeln unter den Erwachsenen anzustreben.

[Kapitelende]

Leseprobe 2

e. Virtuelle Räume

„Wozu denn auch bewegen, nur die Naiven der Geographie träumen noch davon, die Welt zu entdecken... und die Kugel wird wieder zu einem Punkt, der seine eigenen Dimensionen absorbiert. Das ist das Ende der Reise, weil es das Ende des Raumes ist, da es keine Grenze mehr gibt, die man überqueren könnte.“

BAUDRILLARD (in HASSE 1988:3)

e.1. Implikationen und Kausalitäten

Thesen zu virtuellen Räumen

Virtuelle Räume sind ohne *real-konkrete Räume* nicht (denk)möglich. Ihre Ähnlichkeit liegt darin, daß beide zunächst den kindlichen Handlungskontexten über die 'spielerische' Ebene dienen. Erst mit zunehmendem Alter wird die virtuelle Realität zur Kommunikation bzw. Interaktion genützt.

Die Tendenz zur interaktiven Ekstase (als Extremum des Kommunikationsbedürfnisses) ist vielfach Ergebnis der Vereinsamung vor den Bildschirmen, die sich als Spiegelbild-Kommunikation in einem 'quasi-dyadischen Prozeß mit dem Selbst' (K.B.) vollzieht.



Virtuelle Räume, sind mit FOUCAULT (1991:38) gesprochen insofern „unwirkliche Räume“, als sie mit dem *wirklichen Raum* zwar ein Verhältnis begründen, aber in ihrer Grundform „Utopien“ bleiben. Basis für diese Form einer zunächst vordergründig visuell ausgerichteten Kultur ist „die Existenz eines Bildschirms, nicht aber notgedrungen die eines Blicks“, womit sich für die virtuelle Welt das Paradigma der sinnlichen, mentalen Wahrnehmung vollständig gewandelt hat: die inhärente „Taktilität hat nicht bloß den organischen Sinn des Berührens, sondern bezeichnet bloß das hautnahe Aneinanderstoßen von Auge und Bild, das Ende der ästhetischen Distanz des Blickes“ (BAUDRILLARD 1991b:257).

Diese angesprochene, der unmittelbaren Erfahrbarkeit entrückte Form der virtuellen Kultur, setzt jedoch historisch betrachtet bereits mit dem Kino an und überträgt sich auf seine Nachfolger - die *Bildschirmräume* des Fernsehens und jene des Gameboyspiels genauso wie schlußendlich über die des PCs (inkl. Endlos-Option Internet) - lediglich aus technologischer Sicht über eine Erweiterung von Möglichkeiten (vgl. POSTMAN 1987). Die Beschäftigung mit der Virtualität bedarf keinerlei spürbaren Handelns, keines schöpferischen Akts; nicht einmal über das *Wegräumen* von Spielsachen besteht ein Kontakt zur greifbaren Realität. Anstelle dessen wird der Schirminhalt gelöscht, das Spiel durch einen Klick beendet, worin sich eine Eigenschaft des Digitalen ableiten läßt - nämlich daß Räume ihren konkreten Charakter verlieren.

Diese Desensibilisierung findet ihren Ursprung in der Abstraktion respektive der Aufhebung von Zeit und Raum; eine Gleichzeitigkeit aller Ereignisse, die der Fachterminus 'Echtzeit' meint, verdeutlicht die Nähe des Fernen wie umgekehrt die Ferne des Nahen (vgl. BAACKE 1995:13); die **Entwirklichung** äußert sich in einer **Enträumlichung** und **Entzeitlichung**, die darin gründet, „daß im Zeitalter der Elektronik dem Begriff der 'Grenze' kaum mehr etwas entspricht“ (ANDERS 1981:209). Es bringt die bloße telematische Informationsübermittlung mit sich, daß über den Prozeß der Beschleunigung und der Verdichtung grundlegenden Kategorien der metrischen Geometrie, nämlich Distanz und Größe, für das Raumverständnis im Alltag nicht mehr die gewohnte Bedeutung zukommt; und es scheint absehbar, „daß der Raum der Gegenwart und sich abzeichnenden Zukunft seine Distanz für das Denken und Verhalten der Menschen verliert“ (HASSE 1988:17). Kinder wachsen - in Anlehnung an VIRILIO - in einer dromologisierten Welt auf: mit der Konsequenz, daß sie zwar spüren, schneller am Ziel sein zu können, jedoch nicht wissen, wo sich dieses Ziel überhaupt befinden soll.

Die Erscheinung dieses wahrnehmbaren **Zeit-Raum-Paradoxons** ('eine größere Entfernung bedeutet nicht zwangsläufig eine längere Dauer puncto Raumüberwindung') im Kontext mit der Beschleunigung von Lebensrhythmen zeigt die Übersendung eines Briefes, der für wenige Kilometer Distanz in den Nachbarort ungleich mehr Zeit benötigt, als etwa die elektronische Post nach Australien. Damit rückt nicht nur Australien dem kindlichen PC-User näher - es rückt damit auch der Nachbarort in dieselbe 'empfundene Distanz' wie der Kontinent am anderen Ende der Welt (vgl. auch ANDERS 1993:113). Das Internet löst also gleichsam die Geographie auf, wenn ein größerer, räumlicher Wirkungsbereich eine geringere Zeit zur Raumüberwindung benötigt. Dies führt „zu einer raumzeitlichen Implosion, zu einem raumzeitlichen Schrumpfungsprozess der geographischen Lebensbezüge“ (WERLEN 2000:23), in denen sich faktische und potentielle Aktionsradien überlagern. Das damit evozierte Gefühl, daß „das Netz selbst einen Raum dar[stellt]“ (LÖW 2001:95), weil darin/damit agiert werden kann, ändert jedoch nichts an ihrem Wesen als Konstrukt, denn auch „virtuelle Räume sind Nicht-Orte“ (AUGÉ 1994:92f.) und dennoch zugleich *Handlungsraum*.

Virtualität verschleiert die Wahrnehmung von **Echtzeit** und zeigt Auswirkungen auf die Wahrnehmung im *Realraum*. „Wenn ohnehin alles nah wird, kann natürlich auch der Raum nicht mehr als Entfernung gemessen werden. Dann hat es wenig Sinn, vom Raum als Nähe und Ferne, als Distanz zu sprechen, dann verlieren räumliche Parameter ihren Sinn“ (WEIBEL 1995:224). Und dieser Sinnesverlust artikuliert sich in einer gängigen kindlichen (dialogisch



gestellten) Frage - der hier immerhin bereits dreizehnjährige Mara: „Wie lange ist es denn noch zu Fuß?“ - „20 Minuten.“ - Wie weit ist denn das?“

Diese hier angedeutete zunehmende Entfremdung der tatsächlich metrischen Distanz zum eigenen Körpergefühl (bzw. dem persönlichen Aktionsradius) ist nicht bloß augenfällig, sondern scheint auch in einem Alter Platz zu greifen, in dem diese Entwicklungserfahrung nach PIAGETS Konzeption bereits als abgeschlossen gelten kann. Offenbar kann also hier eine partielle Regression in eine frühere (respektive eine Stagnation auf dieser) Stufe registriert werden. Doch auch der Verlust räumlichen Empfindungsvermögens artikuliert sich, wenn Heio (fünfzehn) angibt, für eine Strecke von einem guten Kilometer zu Fuß „sicher 40 Minuten zu brauchen.“

Diesem Verständnis nach ist es anzunehmen, daß gerade jene Kinder, die sich häufig in virtuellen Welten aufhalten, solche Empfindungsverluste und Einschätzungsdefizite im zeit-räumlichen Kontext unbewußt internalisieren (wenngleich damit das Motiv 'warum' Kinder in virtuelle Welten flüchten - seien es Notwendigkeiten, Einsamkeit o.ä. - damit noch nicht hinterfragt ist). Sie scheinen vor dem Bildschirmen genau jene Defizite zu perfektionieren und es wird ihnen kaum bewußt, daß sie im *virtuellen Raum* vordergründig durch simulierte Realität bewegt werden anstatt sich - wie im *Realraum* gemeinhin notwendig - selbst zu bewegen. Es scheint gleichsam logisch zu sein, an ein Ziel zu gelangen, ohne jemals aufgebrochen oder überhaupt unterwegs gewesen zu sein.

Wenn sich auch Raum und Zeit, so ANDERS (1981:338), immer schon „als die zwei Grundformen der Behinderung“ herausgestellt haben, so unterliegen sie gegenwärtig im Verein mit Bewegung und Geschwindigkeit einem Bedeutungswandel. Einem veränderten Raumverständnis zufolge, muß nicht länger die mechanische Bewegung des Subjekts stehen, um (physikalisch-räumliche) Eigenschaften von Objekten und Perspektiven hinsichtlich ihrer Lage sinnlich wahrnehmen zu können. So steuert etwa die Fernbedienung Autos, Roboter etc. und kann das Kind dazu verleiten, nicht einmal mehr aufstehen zu müssen, um eine andere Sichtweise bezüglich der Objektlage einnehmen zu können. Das Kind kann zudem etwas bewegen, ohne es anzufassen zu müssen. Damit zeigt sich „Raum als Durchkreuzung von Bewegungs- und Energieströmen“ (WEIBEL 1995 S.216).

Eine ähnliche Distanziertheit zu den Objekten bzw. zum Geschehen können Kinder aber auch durch das Fernsehen erfahren bzw. dadurch, wenn sie per Fernbedienung durch die verschiedenen 'Welten' (vgl. WEICHHART 1999:67) im Bildschirm zappen. Die ungehinderte Bewegungsmöglichkeit zwischen diesen einzelnen Welten führt allerdings zum Transport kontextloser Informationen, welche die Kinder vereinfachend mit Wissen gleichzusetzen neigen. Wenngleich doch diese Nachrichtenflut „genau das Gegenteil von Wissen, nämlich Chaos als bloße Grenzspengung dessen, was überhaupt noch aufzunehmen ist“ (GERL-FALKOVITZ 1994:15), symbolisiert.

Gleichzeitig mit dieser Informationsflut allerdings ergibt sich die Möglichkeit unbegrenzt, d.h. herausgelöst aus dem raum-zeitlichen Kontext, zu kommunizieren und Anteil zu nehmen an der „Ekstase der Kommunikation“ (BAUDRILLARD 1994a:18).¹¹ Chat-Partner werden zeitlich auf einen Punkt der Interaktion verortet, was in seiner logischen Umkehrung - wie es die vierzehnjährige Bara aus der empathischen Perspektive formuliert - bedeutet:

¹¹ Vor allem wenn man unter Kommunikation jede „Aufnahme von Information durch unsere Sinne, Wahrnehmung, Speicherung, Weitergabe und die jeweilige Reaktion darauf“ versteht. Vgl. URBAN, D. (1995): Pointierte Werbesprache. Zürich: Orell-Füssli (Zitat:6) bzw. SUIÇMEZ, A. (2001): Technik und Mensch, ©o.J. URL: <http://userpage.chemie.fu-berlin.de/~sunny/svr/Kap9.pdf> (Zitat:120) [2001-12-30].



Internet ist eine geheimnisvolle Welt, für viele Menschen einen Schritt in die Aussenwelt, für Gehbehinderte oder Kranke, denn sie können chatten und somit andere Leute kennen lernen.

Unkorrigierter Original-Text: Bara (vierzehn)

Selbst Kinder erfahren also jene Ubiquität von Personen und Räumen, womit es keiner eigenen Anstrengung bedarf in *neue Räume* vorzudringen; die Bewegung in der Virtualität selbst bleibt eine stationäre, bedeutet: 'immobile Mobilität' (K.B.), welche für einige Gruppen - wie Bara denkt - einen Quantensprung puncto Kommunikationserleichterung bedeutet. „Der Gebrauch des Raumes wird überlagert vom Gebrauch eines elektronisch generierten, multisensorischen Eindrucks von Raum, eines räumlichen Interface“ (MEURER 1994:20), der sich in letzter Konsequenz nur in einer 'Ortlosigkeit von Raum und Zeit' (KNOKE) münden kann. In dieser quasi 'vierten Dimension, der Ortlosigkeit' erfolgt die Kommunikation nur von Terminal zu Terminal, in der das Subjekt lediglich zwischengeschaltet scheint. Zeitgleichheit wie Gleichzeitigkeit vermitteln ein Gefühl, ein Image von Nähe, das die reale Nähe ersetzt und immer klarer wird. „Die Realzeit setzt sich gegenüber dem Realraum durch. Raum und Zeit fallen auseinander“ (MEURER 1994:15) und somit auch die Begrifflichkeit von Denkkategorien, die für den (Kinder)Alltag über ihre untrennbare Verknüpfung prägend sind. Vor allem was die Eigenbewegung des Körper anlangt. In seinem eigenen Körper den *Realraum* zu queren, heißt Strecken zurückzulegen, was wiederum konkrete Zeit erfordert; doch während der *konkrete Raum* sich als begrenzte Ressource erweist, zeigt sich der *virtuelle Raum* auch zeitlich als entgrenzt.

Das **Hereinholen der Öffentlichkeit in das Private**, des Entfernten in die Heimsphäre bringt jedoch auch eine entsprechende körperliche Passivierung mit sich (mitten im Geschehen zu sein, ohne die Behausung zu verlassen) und mit steigendem Alter auch die Gefahr alltagspolitischer Teilnahmslosigkeit. Denn über den Sättigungseffekt des Irrealen läuft das Subjekt Gefahr, auch einer emotionalen Distanz zu erliegen: nur allzu leicht werden 'die hier' zu 'jenen dort'; also weniger als Menschen wahrgenommen, denn als virtuelles Raumbild eines Menschen.

Genau darin liegt auch eine der großen Herausforderungen, der sich die Heranwachsenden zu stellen haben: sich inmitten der Unübersichtlichkeit individuelle Orientierungshilfen und Bezüge im *Realraum* zu verschaffen, die Fähigkeiten und Möglichkeiten bieten, die Informationswirklichkeit zu prüfen, ihren Gehalt als Rohstoff zu erkennen und mit ihm eigenverantwortlich und selbständig umzugehen. Dies impliziert auch eine verstärkte Hinwendung zu beziehungsrelevanten Kontexten, da gerade hier das „Grenzenlose als Weite, aber auch als Angst des entgrenzten Menschen“ (GERL-FALKOVITZ 1994:12) wahrgenommen wird.



e.2. Erfahrungsräume aus zweiter Hand: Fernsehen

Das Fernsehen bietet gemäß dem Buchtitel des Medienforschers PROKOP *Faszination und Langeweile* - es bildet die Realität nicht nur ab, sondern ist Teil von ihr; indem es sich mit ihr vermischt, repräsentiert es die mediale Form zur Entgrenzung des Raumes. Das Private ist nicht länger abgeschieden sondern erlebt die fernsehvermittelte Öffentlichkeit wie umgekehrt auch das Öffentliche privatisiert wird; wobei flüchtige Bilderwelten nicht länger stationär an einen Ort, den des Fernsehers gebunden, sondern transportabel geworden sind.

Zudem soll diese Programmbilderwelt, die „Flut von Einzelbildern soll verhindern, daß wir zu einem Weltbild überhaupt kommen und daß wir das Fehlen eines Weltbildes überhaupt spüren“ (ANDERS in TÜGEL 1996:90).

Fernsehen (bzw. die dahinterstehenden Personen) vermittelt umgekehrt gerade jene Unwegsamkeiten und Beschwerlichkeiten der Realität, die die kindlichen Betrachter immer weniger auf sich nehmen wollen. Abenteuer etwa werden als verkürzte Erfahrungen wahrgenommen, indem Bilder vom Berg angesehen werden und nicht der Berg selbst bestiegen und somit erfahren wird. Diese, im postmodernen Diskurs immer wieder formulierten Eigenschaften visueller Kultur zeigen die Verdrängung des Wirklichen durch die Macht vermittelter Bilder (vgl. POSTMAN 1998:74).

So besehen ist der „Gegenwartsfresser Fernsehen“ wohl das Simulationsmedium par excellence; es wird zum „virtuellen Lagerfeuer“ (DRÖSSER 1995:32) dessen Bilder und Geräusche allerdings keine nachhaltige soziale Wärme vermitteln, wenngleich der **Einfluß des TV auf das familiale Umfeld** wie auch die Freizeitgewohnheiten vielfach offensichtlich ist: die Zunahme der Fernsehaktivität muß beinahe zwangsläufig zu einer Abnahme anderer Aktivitäten innerhalb wie außerhalb des Hauses führen; das Lesen von Büchern oder Kinderspiele werden weniger praktiziert, womit nicht nur die Interaktionen innerhalb der Familie seltener, sondern auch in ihrem zeitlichen Umfang knapper werden. Dies beeinflusst wiederum das gesamte Familienleben: es gibt weniger Gespräche und auch deren Qualität hat sich geändert. Kinder beginnen zunehmend über Dinge zu sprechen, die an Erwachsene gerichtet sind, womit eine weitere Grenze zwischen den Generationen brüchig wird. Indem es sein Publikum nicht von vornherein über den Intellekt gliedert, erlernen Kinder im Unterschied zu anderen 'Kulturtechniken' das Fern-Sehen ohne eigentliche Unterweisung. Da „das Fernsehen kein Erlernen von schwierigen Fertigkeiten voraussetzt, sein Publikum nicht nach Generationen absondert, alle Geheimnisse der Erwachsenenwelt preisgibt, fällt die Grenze zwischen Kindern und Erwachsenen“ (TÜRK 1990:59). Wie generell der Akt des Fernsehens für Kinder unter sechs Jahren enttabuisiert zu sein scheint und von den meisten Eltern kaum mehr als Gefährdungspotential für die kindliche Entwicklung betrachtet wird.

Seit einiger Zeit ermöglichen auch öffentlich rechtliche Sender einen Fernsehkonsum rund um die Uhr bzw. ein Kinderprogramm ab dem frühen Morgen. Das darin ausgedrückte unternehmenspolitische Bekenntnis zur Priorität wirtschaftlicher vor psychologischen Überlegungen bedeutet für Kinder, daß immer mehr von ihnen bereits eine geraume Zeit fern gesehen haben, bevor sie im Kindergarten oder in der Schule eintreffen. Dergestalt für spezielle Reize vorprogrammiert, kämpfen sie oft mit Umstellungsschwierigkeiten ihres Verhaltensrepertoires, das sich wiederum in Auffälligkeiten jeglicher Art artikuliert (vgl. bspw. MILLNER 1996, AUFENANGER 1991). Wenn auch die Ursachen dieser Verhaltensoriginalitäten der Kinder speziell nach den Wochenenden nunmehr eindeutige Ursachen zu haben scheinen, so sind sie weder Novum noch ausschließliches Kennzeichen unserer Zeit, sondern treten lediglich massiver und offensiver auf. So wurde etwa das „Montagssyndrom“ erstmals bereits 1884 beklagt - also zu einer Vor-Fernsehzeit, in der Lehrer 'Schundhefte' wie Indianerromane als Verursacher solcher Defizite ansahen (vgl. DRÖSSER 1995:73 bzw. GREFE 1997:68). Womit der Auslöser solcher Verhaltensweisen weniger im Medium Fernsehen an sich, als vielmehr in der Ablenkung, der Herauslösung und Reintegration von Handlungsstringenzen und Sinnzusammenhängen selbst, zu liegen scheint.



Eine dem Fernsehen immanente spezielle Eigenschaft ist es, den Zugang zu möglichst vielfältigen, wenn auch oberflächlichen Er- und Auslebensebenen zu erleichtern. Fehlende, spezifische Verschlüsselungs-Codes ermöglichen allen Betrachtern eine egalisierte und uniformierte Bilder- und Tonsprache, die die erwachsene Logik simuliert und vorwiegend indifferent wirken muß. Vor allem die Konfrontation mit Inhalten, über die die Heranwachsenden ohne das Fernsehen nichts gehört oder gelesen hätten, läßt sie gleichsam kontextlos nach Sinn und Bedeutung forschen, da sie sich voll im *Erwachsenenraum* wiederfinden, ohne die Entwicklungsschritte bis dahin auch durchgemacht zu haben. (vgl. das G/K-Modell in Kapitel g.3.)¹²

Die starke Hinwendung der Kinder zu den Programmen der Erwachsenen hingegen scheint eine Art Kompensation zu sein, die aus vielfältigen Verdrängungserfahrungen von gemeinsamen Erlebnismöglichkeiten resultieren und unmittelbar die *kindgerechten Räume* betrifft: nicht die Sendung für Erwachsene ist Angelpunkt des Interesses, sondern die Sendung mit jenem Teil der Erwachsenen, die sie noch konkret erleben können; an ihren Handlungen möglichst nah dran zu sein, an ihnen teilzuhaben. Dadurch wird ihnen ein Spektrum neuer Hinweisreize und sozialer Erfahrungen geboten, die einen positiven wie beschleunigenden Effekt auf ihre Entwicklung haben (können).

Zeichentrickserien, Actionprogramme, lustige Filme sowie Tiersendungen stehen in ihrem **Wunschprogramm** obenauf. Krimis, SciFi-Filme, Thriller - aber auch Show- und Quizsendungen - lassen aber diese ausgesprochene Nähe zu den Erwachsenen erkennen. Spezielle Kindersendungen hingegen liegen eher im Mittelfeld der Programmpräferenzen von Sechs- bis Dreizehnjährigen, was generell bedeutet: „Kinderfernsehen ist, wenn Kinder fernsehen“ (DRÖSSER 1995:76f.). Wie und wie lange sich Kinder in der virtuellen Welt des Fernsehens aufhalten können, hängt allerdings immer noch von den Erwachsenen ab. Unbestritten im Fernsehkonsum ist natürlich die entsprechende Vorbildfunktion der Eltern, da Kinder in den seltensten Fällen von sich aus den größten Teil ihrer Freizeit 'vor der Glotze' verbringen; vor allem dann nicht, wenn sie - was sie am liebsten tun (vgl. KINDERFREUNDE 2003:12) - ihre Zeit mit den Eltern bzw. erwachsenen Bezugspersonen verbringen können oder sie Zugang zu einem Wohnumfeld haben, in dem sie Anregung zu verschiedensten Aktivitäten finden.

In seiner Umwelt nimmt das Kind alles was es hören, sehen und erleben kann auf und lernt die Vielfalt des Lebens kennen und zu durchschauen. Es ist für alle Informationen offen und empfänglich. Dabei nimmt es mediale Abbilder einer heilen Welt ebenso wie Gewaltorgien ungefiltert als Tatsache wahr und hin. Nach und nach manifestiert sich über diesen Wahrnehmungsprozeß eine Sichtweise, die sich für die eigene Lebensrealität nicht positiv nutzbar machen läßt, wohl aber Wünsche, Sehnsüchte und Ängste bestimmt. Denn anders als reale Erlebnisse und Erfahrungen bietet Medienkonsum keine direkte Auseinandersetzung. Das Kind muß sich nicht selbst bewähren, erhält keine Hilfestellung, keinen Zuspruch. Diese Einbahnkommunikation kann zu einer Reihe aufgetauter und unverarbeiteter Impressionen führen, die nicht selten unvermittelt in Form von destruktiven und aggressiven Verhaltensweisen zutage treten. Diese wären zwar als Hilfeschreie oder erkennbare Ängste zu interpretieren, werden jedoch seitens der Erwachsenen meist mit Disziplinierungsmaßnahmen beantwortet.

Trennten also noch die Printmedien ihre Leserschaft in Erwachsene und Kinder, so löst das Fernsehen jene Grenzen wieder auf, indem es sie altersunabhängig vor dem Fernseher vereint. Im Gegensatz zu früher, wo das kleine Kind noch über den Ort seines *Lebensraumes* (Wohnung, Umfeld) und seinen *Bewegungsspielraum* bestimmt wurde und es seine kleinen Kreise nach und nach erweiterte, bietet die virtuelle Erfahrung eine Realitätsverkehrung. *Ferne Räume* sind plötzlich näher als der Blick aus dem Fenster,

¹² Insofern werden Erfahrungen dieser Art in einigen Reformpädagogiken auch als 'ungeeignete Erlebnisse' bezeichnet.



Abenteuer im exotischen Umfeld näher als der Ball im Nebenzimmer usw. Der Zugang zur 'erwachsenen Gesellschaft' erfolgt zwar ausschnitthaft, aber rasch und zeitlich noch vor den Fähigkeiten des Lesens, Schreibens bzw. der Möglichkeit zur physischen Entdeckung anderer, naheliegender Orte. Das Fernsehen begleitet so die Kinder in ihren passiven Reisen über den Globus bereits lange bevor sie die Erlaubnis erhalten werden, die Straße vor ihrem Zuhause selbständig zu queren. Ab nun sind ihre virtuellen Informationen auf deren Suche nach Erweiterungen ihrer Gedanken-Welten nicht nur unterschwellig präsent, sondern entziehen sich auch einer gewissen Kontrolle durch die Erwachsenen. Transportierte Bilder und Vorstellungen rivalisieren mit den sich reduzierenden Möglichkeiten zur Einflußnahme seitens der Familie. Dadurch wird auch offenbar, daß „die Machtbeziehungen innerhalb der Familie teilweise neu gestaltet“ (MEYROWITZ 1990:109) werden.

Auch der Einfluß der **Werbung** im Fernsehen fällt hier herein, die nicht bloß unerfüllbare Wünsche wecken vermag, sondern auch ein indifferentes Bild ihrer Produkte zeichnet, und somit Kinder wie Erwachsene gleichermaßen anspricht. Ziel ist es, die Kinder in ihrer Wunschgetriebenheit nach Kleidung, Musik bzw. CDs oder Süßigkeiten etc. festzuhalten, denn spätestens seit der 'Sendung mit der Maus', der 'Sesamstraße' o.ä. werden auch Kinder und Jugendliche als Zielgruppe ernst genommen.

Das Fernsehen war und bleibt allerdings vor allem ein Instrument der **Fremdbestimmung**, dessen Machern angesichts des Quotenkampfes wenig daran liegen kann, die kindlichen Interessen zu fördern. Das Bestreben selbiger ist es, sich bestehende Strömungen zunutze zu machen, die Kinder vor dem TV-Gerät zu halten und ihn als „Kindermädcheneratz“ (WINN 1991:74) heranzuziehen. Bildschirme in ihrer Rolle als Friedensstifter und Beschäftigungstherapeuten verfügen für erwachsene Bezugspersonen über entsprechende Vorteile: sie sind billig, rund um die Uhr verfügbar, sozial akzeptiert und richten keinen unmittelbaren Schaden (an der Umwelt) an.

Kinder beklagen dieses Erleben von **Vereinsamung**, in der sie sich als „Schlüsselkinder“ (BLY 1998:187) erfahren und sich zu jedem möglichen Zeitpunkt einen *virtuellen Raum* erschließen können aber letztendlich dennoch nur mit sich - eben im Sinne einer Spiegelbild-Kommunikation - allein gelassen werden.

„Statt mit den Dingen selbst umzugehen, unterhält sich der Mensch in gewissem Sinne dauernd mit sich selbst“ (CASSIRER in POSTMAN 1992:20). Im Erleben dieser Zwischenschaltung nimmt das Kind die Fernsehrealität nicht nur anders wahr als der Erwachsene, sondern verarbeitet diese - in Abhängigkeit seines kognitiven Entwicklungsstandes - auch individuell. In seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt setzt sich das Kind mit psychischen und sozialen Außenreizen auseinander, arbeitet seine neuen Erfahrungen gleichsam in sein altes Erfahrungsnetzwerk ein und verdichtet dieses, um in verschiedenen Situationen entsprechend flexibel agieren zu können. Diese **aktive Rolle des Kindes** in seinem individuellen Entwicklungsmodell vollzieht sich in Assimilations- und Akkomodationsprozessen (vgl. PIAGET) über unterschiedliche Leistungen in der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, im Denken (auch von Begrifflichkeiten) wie auch des moralischen Urteils also immer auf Basis von Vorerfahrungen.

Insofern ist auch immer den 'Änderungen' des kindlichen Verhaltens ganz wesentliche Bedeutung zuzumessen. Können im Vorschulalter zumeist noch kaum Fiktion und Realität voneinander getrennt werden, so wird mit zunehmendem Alter die audio-visuelle Fernsehwelt bereits sehr differenziert und distanziert beurteilt und das TV-Angebot ähnlich wie von Erwachsenen verstanden. Zudem verfügen Fernseh- und videogeschulte Kinder bereits im Vorschulalter über spezielle Seh- und Wahrnehmungstechniken (vgl. AUFENANGER 1991:109f.). Selektives Zusehen und Zuhören wird im Sinne einer Abwehrreaktion (artikuliert über das 'Zappen' oder Surfen) zum Selbstschutz, wesentliche Bilder und Aussagen kommen ohnehin mit entsprechend starken Reizen und Wiederholungen. Ein vielfältiges, paralleles Programmangebot ermöglicht Kindern bereits mit zehn Jahren die Beherrschung selektiver Sehgewohnheiten.



Fernsehen ist heute bereits ein **integraler Teil des Kinderalltags** und sollte von den Erziehungsverantwortlichen auch als solcher akzeptiert werden. Es kann nicht darum gehen, es zu verbieten, als vielmehr darum, einen entsprechenden Umgang damit zu erlernen. Ein Aufsatztitel BETTELHEIMS drückt dies auch treffend aus: *Kinder dürfen fernsehen*, gerade weil sie Filme und ausgewählte Videos brauchen, die auf ihre innere kindliche Entwicklung (zwischen fünf bis zwölf Jahren), auf ihr Selbstwertgefühl, ihre Identität abzielen und ihnen einen Umgang mit existentiellen Gefühlen ermöglichen. Filme, die unterhaltsam und sinnlich zugleich sind („das ist lustig“ - wie es Mico, fünf, ausdrückt), vermögen, die Empathie des Kindes anzusprechen. „Nicht die Ausblendung existentieller Gefühle kann somit ein Kriterium für anspruchsvolle Filme sein, es geht vielmehr darum, *wie* diese Themen bearbeitet und umgesetzt sind“ (ROGGE & ROGGE 1995:18). So läßt etwa eine Wellendramaturgie, die den kindlichen aktiven Betrachter fordert und fördert, ausreichend Zeit, den inneren Bildern und Themen individuell nachspüren zu können, d.h. einen Film emotional nachzuvollziehen - selbst wenn dabei das direkte Verstehen aus dem Blickpunkt rückt, ja sogar sekundär wird.

Wenn sich Kinder auch diese Fähigkeit, Filme vielschichtig zu 'lesen', erst in einem langsamen Prozeß (der mit der Wahrnehmung bruchstückhafter Szenarien einsetzt) aneignen, welcher etwa mit dem zehnten oder elften Lebensjahr abgeschlossen ist, so wirft dies zweierlei Fragen auf. Warum sehen angesichts dieses psychologischen Fakts zunehmend mehr Kinder allein (ohne Freunde respektive Erwachsene) fern bzw. warum lernen Kinder von niemandem und nirgendwo mit diesen *virtuellen Räumen* (oder erst recht mit dem des Internet) adäquat umzugehen, wo sie doch ein bedeutender Teil des Kinderalltags bzw. der Zukunft sind?

Gefragt ist hier einmal mehr die Unterstützung durch die Erwachsenen. Sei es über die Möglichkeit, noch im gemeinsamen Erleben zu den auftretenden Fragen, Unsicherheiten und Ängsten von Kindern - also im situativen Kontext selbst - hilfreich Stellung beziehen zu können. Sei es durch die Vermittlung eines ethischen Grundgerüsts, welches als gesellschaftlicher Auftrag für die Schulen verbindlich sein sollte und - ähnlich jenem von Werten - ein Grundgefühl für den Umgang mit (nicht bloß technischen) Innovationen mitzugeben vermag, das sie auf ihrem Lebensweg begleiten können wird.

Fernsehen ist dabei jedoch mitnichten ein ausschließlich passiver Konsum von Inhalten. Entgegen einer vielzitierten Passivität (vor dem TV in Form des Sitzens) spricht man in der jüngeren Forschung immer mehr von einer „Leib-Beteiligung. Kinder sehen und hören Filme nicht nur, sie machen die wahrgenommene Mimik, Gestik und Motorik der Darsteller mit“ (ROGGE & ROGGE 1995:106), wobei der Grad der Identifikation mit dem Helden den Ausschlag über ihre 'Mitarbeit' gibt. Eine Beobachtung, die auch bei Kindern vor PC-Spielen gemacht wird.

Während Vorschulkinder einen Film noch in Sequenzen - also vorwiegend zusammenhangslos aber emotional angespannt - erleben, zeigt sich mit dem Schuleintritt ein ebensolches, jedoch verstehendes Erleben, das bei älteren Volksschülern in eine detailreiche Schilderung wechselt. Je jünger Kinder sind, umso realer nehmen sie den Film wahr. Es besteht demnach nicht nur eine Wechselwirkung zwischen der Intensivität der Perzeption und des sinnlichen Engagements der kindlichen Betrachter, sondern auch eine positive Korrelation, die sich in spannungsgeladenen Filmen über heftige physiologische Reaktionen zeigt, während deren Nachlassen wiederum als Entspannung wahrgenommen wird. Um auf die individuelle kindliche Rezeptionsfähigkeit Rücksicht zu nehmen, ist ein Wiederholen von Sequenzen, bspw. mittels Videorecorder, ein probates Mittel. Da es dann schon um die groben Strukturen Bescheid weiß, gestaltet sich das Einlassen des Kindes als risikoloser und auch intensiver wie noch bei der Premiere.¹³

¹³ Was für die Hörkassette/-CD gilt, gilt auch für das Vorlesen von Geschichten. Ein „Lies es mir bitte noch einmal vor!“ drückt den besonderen Reiz des wiederholten Erlebens aus, wie das Replay



Gerade weil aber Kinder Zeit brauchen, das im Film Erlebte abzuarbeiten, fällt es ihnen nach einem spannungsgeladenen Film besonders schwer, sofort ins Bett zu gehen (vgl. ROGGE & ROGGE 1995:114).¹⁴ Ihnen fehlt die **Erfahrung der individuellen Nachbereitung**, in der möglichst viel an Unklarem ausgeräumt werden kann; und zwar noch bevor dies als nicht gefestigter Teil ihres Unbewußten (vgl. JUNG 1990:11ff.) auf ihre Identitätsbildung Einfluß nehmen könnte.

Wie vergleichende Gespräche mit Heranwachsenden belegen, wird diese Differenz von Realem und Fiktivem im gegenwärtigen Transformationsprozeß von Kinderkultur für sie spürbar und erzeugt Unsicherheiten. Jene konstatierte Kluft verweist darauf, daß die junge Generation nicht so sehr das Medium Fernsehen als Gefährdung für ihre eigene Entwicklung erlebt, als vielmehr die Handlungen der erwachsenen Vorbild-Generationen, welche ihre Lebenslust und ihr Zukunftsvertrauen mit Ängsten durchziehen. Bildschirmbotschaften, die als Nachrichten von Krieg, Mord etc. ohnehin 'lediglich' berichten, sind (als Fakten) für Kinder bedeutend schwieriger zu verarbeiten, als es (fiktive) Horror- und Gewaltszenarien des 'Kinderfernsehens' jemals sein können.¹⁵ Denn jene werden über ihren Überzeichnungscharakter mit fortschreitendem Alter eindeutiger als Narrative entlarvt, die von der Realität abgekoppelt sind.

Die Grausamkeiten des wirklichen Lebens hingegen erfahren und lernen Kinder gerade aus den Nachrichten, für die Erwachsene (für Erwachsene als Zielgruppe) verantwortlich zeichnen. Die Übermittlung unverhüllter Offenheit, überschrittener Tabus sowie eine Sinneswahrnehmung, die sich zunehmend seltener mehrkanalig gestaltet, unterscheidet die aktuellen Generationen von jenen zuvor. Unklar ist, ob und in welcher Weise die im raumzeitlichen Konstruktionsrahmen von Kindheit enthaltenen Änderungen eine frühere Mündigkeit fördern, Charakter-Strukturen prägen, menschliche Bindungen oder das allgemeine Verhältnis der Generationen zueinander beeinflussen.

Zur Gefährdung per se drohen Bildmedien ohnedies nur zu werden, wenn der Bildschirm das Gefühl des Allein-Seins kompensiert und ungelebte Wünsche oder Triebe durch die Imagination der Bilder ersetzt werden. Diese Aufnahme von scheinbar konfliktfreien Bilderwelten (aber auch: vorgeformten Weltbildern etwa in den Welt-Nachrichten) und die wachsende Unmöglichkeit realer Auseinandersetzungen im lebendigen Erfahrungs-Zusammenhang äußert sich gleichsam aggressorisch in einer „Vergeltungswut gegen die Außenwelt“, weil der erzwungene Verzicht auf das wirkliche Leben langfristig als tiefes Unrecht erfahren wird“ (PETRI 1996:60).

Als Auftrag für die Erwachsenen gilt, sich zu vergegenwärtigen, daß die Kinder der Postmoderne in ihrem Sozialisationsprozeß eine gleichermaßen aktive wie passive Rolle einnehmen. Ihre Persönlichkeit sollen sie demgemäß derart stärken, daß sie von sich aus einen zur Ir-/Realität distanzierenden, gleichzeitig emotional tiefgehenden Bezug finden, um einen Umgang mit ihrem sozial-räumlichen Umfeld zu entwickeln. Dieser Prozeß setzt zugleich auf die Nachhaltigkeit sozialen Lernens, wozu die kindliche Lebenswelt als

bestimmter Szenen auf Tonträgern. So hören Kinder immer wieder gerne ihre Geschichten, selbst wenn sie diese schon wortgetreu mitphrasieren können.

¹⁴ Das Problem liegt weniger darin, daß oder was sie sehen, sondern in der Art wie sie wahrnehmen und wie nachbereitet wird (vgl. POSTMAN 1992:194).

¹⁵ Ein einschneidendes Erlebnis für Kinder waren die Terroranschläge in den USA im September 2001, die - auch für Erwachsene in ihrer Komplexität schwer nachvollziehbar - gerade über die Bildersprache der Berichterstattung ein vielfältiges Spektrum an Angstszenerarien auslöste. Aus diesem Grund gilt es auch den Einfluß jener visuell-nachhaltigen Effekte für Kinder zu meiden, der durch die medial angekündigten Konsequenzen für eine nicht verortbare 'böse Welt' noch verstärkt wird und statt dessen Bilder und Vorgänge in ein Gespräch einzubetten. So sollten Erwachsene etwa versuchen, Kindern in der Bearbeitung ihrer Ängste und Unsicherheiten aktiv (bspw. über das Malen) behilflich zu sein, um diese besser (be)greifbar machen zu können (vgl. Kapitel f.).



Übungsfeld zur Bewegungs- und Handlungserfahrung (vgl. SCHÜTZ & LUCKMANN 1979) prädestiniert ist; und dafür sind wieder überwiegend die Kinder selbst verantwortlich. Bezüglich ihrer passiven Rolle (als Gegenmodell) hingegen lautet der notwendige Auftrag an die Erwachsenen, Kinder nicht bloß dem Fernsehprogramm zu überantworten, sondern sich für sie Zeit zu nehmen, bewußt(er) präsent zu sein ohne dabei zu klammern; ein Gefühl des Be- und Geschützt-Werdens zu verbreiten, ohne ihnen dabei ihren individuellen *Bewegungsspielraum* zu nehmen. Wenn aber die Kinder schon - in adäquatem Ausmaß - der seichten Muße des Fernsehens überlassen werden, so vor dem Hintergrund, daß auch Kinder - wie ihre Vorbilder, die Erwachsenen - das Recht haben, einmal zu entspannen und in Momenten unstrukturierter, freier Zeit gänzlich abzuschalten. Denn auch „Kinder haben ein Recht auf Unterhaltung - und dies im ursprünglichen Sinn des Wortes, nämlich Halt, gefühlsmäßigen Unter-Halt, der ihnen die notwendige emotionale Basis in einer Zeit von Desorientierung und Beziehungslosigkeit gibt“ (ROGGE & ROGGE 1995:16). Der legitime Wunsch nach einer TV-Zeit kann aber auch eine durchaus positive Wirkung auf den familialen Bereich ausstrahlen; dann nämlich, wenn sich aus einem gemeinsamen Fernseherleben mit den Erwachsenen ein gemeinsames, starkes emotionales Moment entwickelt.

Schlußendlich scheint zweierlei klar zu sein: Fernsehen ist nicht zuletzt eine der Möglichkeiten, seinen eigenen Horizont zu erweitern, an den Erlebnissen und Erfahrungen der Anderen teilzuhaben und dadurch auch empathische Gedanken (gerade in einer Zeit, in der es an realen Interaktionen mangelt) entwickeln zu können. Diese dienen unbestritten der Vertiefung von Kenntnissen oder Informationen und sind als solche wiederum Grundlage einer handlungskompetenten Persönlichkeit.

Fernsehkonzum für Kinder wird jedoch immer eine ambivalente Haltung hervorrufen und bereits die Einschätzung seines Einflusses als alleiniger Auslöser für kindliche Handlungsmuster und Verhaltensweisen erweist sich angesichts der dynamisch wachsenden, komplexen Medienerfahrungen als problematisch (vgl. HENGST 1991:30).

Leseprobe 3



„Kinder sind lebende Botschaften, die wir einer Zukunft übermitteln,
welche wir selbst nicht mehr erleben werden.“
POSTMAN (1988:184)

g. Konsequenzen & Kausalitäten postmoderner Konditionen...

Drei Schlußformeln

Formel 1: Den Kindern (in) der Postmoderne fehlt es an Zeit, Raum und Nähe (als Ableitung räumlicher Distanz) ausgedrückt in Zuneigung, Wärme oder selbst nur körperlicher Präsenz Erwachsener. Dieses 'sozial-räumliche Deprivationsphänomen' (K.B.) steht ebenso in krassem Widerspruch zu den proklamierten Anliegen industrialisierter Gesellschaften, wie zu der postmodernen Fokussierung auf das Subjekt selbst.

Formel 2: Die Kinder der Postmoderne durchrasen im Extremtempo eine Phase, die sich Kindheit nennt und gleichsam nahtlos in eine Adoleszenzform übertritt, bevor sie im Status halberwachsener Kinder ihr Leben unter halbkindlichen Erwachsenen leben. Dies bedeutet aber auch, keine Phase in der kindlichen Entwicklungen angemessen differenziert respektive auch in ihrer Komplexität wahrnehmen zu können. Hierzu fehlt es den Kindern an Angeboten zur Bewußtwerdung individueller Geschwindigkeiten wie auch Langsamkeiten - eben ihrer Eigenzeiten.

In dieser zunehmend mediensozialisiert-akzellerierten Welt haben Kinder verstärkt Anrecht auf Kontinuität und Stabilität und müssen Halt und Orientierung vor allem von gelebten Vorbildern erwarten können.

Formel 3: Als Resultat dieser sich vollziehenden Vorgänge bzw. der konstatierten Zustände läßt sich zur gegenwärtigen Entwicklung von Kindheiten das G/K-Modell (vgl. Kapitel g.3.) formulieren.

Die Symbolik des Sprichworts 'Jede Zeit hat ihre Kinder' verhält sich objektkongruent zum Raum selbst; was bedeutet, daß vor dem handlungstheoretischen Hintergrund (vgl. WERLEN 1997 bzw. 2000) jeglichen Räumen als zeiträumliche Organisationsprinzipien *Chora* wie *Chronos* inhärent sind (vgl. HOSEMANN 2002, KRÄNZL et al. 1998 bzw. Kapitel a.3.ff.). Im Begriff *ZeitRaum* wiederum ist diese Vorstellung impliziert, die - plakativ formuliert - quasi im Längsschnitt die Zeit (z.B. *EntwicklungsZeitRäume*) und an den verschiedenen Schnittstellen entlang des Entwicklungspfades quasi im Querschnitt den Raum umfaßt. Das Faktum, daß beide Dimensionen Inkonstanten sind (vgl. EINSTEIN), ist Anlaß der Betrachtung von 'Geographie(n) der Kinder', welche die unterschiedlichsten Facetten



individueller Lebenswelten (vgl. SCHÜTZ & LUCKMANN 1979) in die Betrachtungen miteinfließen lassen.

In dem Maße, wie **Raumerfahrung** ein komplexes, vielschichtiges Phänomen darstellt, sind auch *Kinderräume* vielfältig interpretierbar, zumal ihnen die **Raumwahrnehmung** als Erkundungsaktivität und individuelle Erfahrbarkeit zugrunde liegt. Die Aufnahme und Verarbeitung der Sinnesreize im Gehirn, deren Speicherung und Interpretation über die Methoden des Vergleichs, der Auswahl und der Bewertung und ihre Verknüpfung geben stets neue Impulse für Reaktionen bzw. Handlungen in der kindlichen Umwelt.

Hingegen folgt **Raumaneignung** an sich nach wie vor gewissen anthropologisch-chronologischen Mustern, welche sich anhand zweier Tendenzen ablesen lassen.

Zum einen über den Erfahrungsstreß '**immer früher - immer mehr**', der zu einer zeit-räumlichen Verdichtung individueller Erfahrungen führt. Zum anderen durch den Trend, eine ehemals erfahrenen Ganzheit immer stärker zu zerreißen und neu - in Form von **Lebensrauminseln** - zu organisieren; also Raum über eine „Ent-Räumlichung von Lebenswelten“ (LINDNER in DEINET 2001:120) zu erleben.

Einerseits läuft diese Komprimierung und Zerrissenheit raum-zeitlicher Erfahrungen Gefahr, sich in einem inhaltslosen kindlichen Raumverständnis auszudrücken. Andererseits finden die Kurz- bzw. Schnellebigkeit (das 'hic et nunc' kindlichen Erlebens wird ins Extremum gesteigert) ihre Entsprechung in den kindlichen Lebensalltagen, und zwar insofern, als diese Prozesse über die Erwachsenen vorgelebt werden.¹⁶ In diesem Sinne können Vorschulkurse für Kleinkinder ebenso eine überfordernde Wirkung haben, wie die Zeitraffer-Bildabfolgen virtueller Welten.

Eine dergestalt geförderte **Beschleunigung kindlicher Lebensrhythmen** - artikuliert sich ergo in diesem 'immer früher - immer mehr'. Dieser Prozeß der Dromologisierung, wie ihn VIRILIO nennt, verhindert die Erfahrung ganzheitlicher räumlicher Strukturen ebenso wie mögliche Bindungen an Räume und kann so sehr wohl auch „als Attribut struktureller Gewalt“ (VIELHABER 2002:95f.) verstanden werden. Dieser implizite Mangel an Zeit kann wiederum die Entwicklung einer neuen Beziehungslosigkeit zu Subjekten und Objekten forcieren, da den Kindern kaum Zeit bleibt, sich auf etwas (Situationen, Objekte, Tiere etc.) einzulassen - also Beziehungen zu jenen einzugehen (vgl. Formel 1, oben). Somit wird ihnen aber die Basis für die Ausbildung eines empathischen Grundverständnisses vorenthalten bleiben, was sich wiederum verstärkt im fehlenden Bezug zum persönlichen Umfeld bzw. der Umwelt und der Natur respektive einem allgemeinem Desinteresse dem Anderen gegenüber äußert. Dort eben, wo die Zeit zur Entfaltung kindlicher Neugier, die Gier nach Neuem, keinen Stellenwert hat, läuft ein Kind Gefahr, die Dinge der Welt rundum nicht 'in entsprechender Langsamkeit' über seinen eigenen Körper be-greifen oder erfahren zu können; läuft es Gefahr, die Muster der Erwachsenen-Vorbild-Welt zu übernehmen, die gekennzeichnet sind von jenem Mangel an Zeit, der sich auf die Beziehung zu ihren Kindern überträgt.

Dieses durch-die-Kindheit-gehetzt-werden (vgl. Formel 2, oben) führt zu einer entsprechenden **Erfahrungsverdichtung in zeit-räumlicher Hinsicht**, der aber zugleich eine **Entgrenzung von kindlichen EntwicklungsZeitRäumen** inhärent ist; was keinen Widerspruch darstellt. Einer komprimierten Kindheit,¹⁷ in der sich Kinder angesichts

¹⁶ Der Trend zur Schnellebigkeit läßt auch kaum Zeit für Individualität und Besonderheit bei Subjekt wie Objekt. Eine diesbezügliche Konsequenz, die Uniformierung von Individuen wirkt sich auch auf die Kreation eigener Moden und Stile aus. Ein vereinheitlichter Geschmack bei Kleidung, Parfum etc., der Begriff 'unisex' deuten die Auflösung von Individualität an.

¹⁷ Dies wird auch klar über die Selbsteinschätzung vieler Heranwachsender belegt, die sich im Alter von zwölf Jahren nicht mehr als Lückekinder, denn vielmehr als Jugendliche fühlen und entsprechend wahrgenommen werden wollen (vgl. KINDERFREUNDE OÖ 1998, IMAS 1998, MA18 2000 bzw. KROMER 1998).



gegenwärtiger gesellschaftlicher Prozesse immer 'unstrukturierter und unrhythmischer' entwickeln, folgt eine De-Facto-Auflösung der Pubertät im Sinne einer Zwischenstufe. Die Auflösung dieses indifferenten Stadiums symbolisieren die zwei kaum voneinander unterscheidbaren Typen des 'erwachsenen Kindes' bzw. des 'kindlichen Erwachsenen': sie beschreiben Kinder, die (juristisch und politisch) zunehmend wie Erwachsene behandelt werden, währenddessen offenbar umgekehrt Erwachsene möglichst lange Kind bleiben wollen.

Diese Tendenz stützt auch die Metapher 'Hotel Mama' (vgl. HERMS-BOHNHOFF 1992), die als Symbol für jene Entwicklung steht, daß Kinder immer später von zu Hause ausziehen. Als Gründe dafür werden immer wieder die Verweigerung zur Übernahme von Verantwortung (als eine der Säule des Erwachsenseins) ebenso genannt, wie gewisse Bequemlichkeiten und/oder wirtschaftliche Überlegungen.

Aber auch die Medien liefern täglich den Beweis für die angesprochene Auflösung und die Existenz eines 'Entwicklungszwitters' (K.B.), indem sie Kinder als Popstars und Teenies als Starmusiker, Filmstars bzw. Sport- und Tennisprofis präsentieren.¹⁸ Sie zeigen ein Gesellschaftsprofil voller kleiner und größerer Kinder - bar jeglicher Erwachsener.

In diesem skizzierten Prozeß der Beschleunigung scheinen Kinder auf den ersten Blick körperlich und geistig früher zu reifen als vorangegangene Generationen. Doch der Schein trägt hier offensichtlich, denn viele im Alltag beobachtbare Tendenzen lassen den Schluß zu, daß die Kinder und Jugendlichen einerseits unter der Diskrepanz einer gestiegenen Erwartungshaltung (bezüglich der Anforderungen durch Erwachsene und sich selbst) und ihrem faktischen Potential physisch wie psychisch leiden. Oder indem sie andererseits gegenüber ihnen angetragenen Rechten eine tendenzielle Abwehrhaltung einnehmen, welche sie selbst als Bekenntnis fehlender Reifung - etwa: ein „wir sind noch nicht so weit“ der vierzehnjährigen Floa - formulieren (vgl. Formel 3 bzw. Kapitel g.3.).

Auf den zweiten Blick hingegen dürften jene Prozesse der Akzelleration gemeinsam mit einem 'sequenzierten Erleben von Raum und Zeit' (K.B.) auch für eine Zunahme von Verhaltensoriginalitäten und bestimmten Erkrankungen verantwortlich zeichnen (vgl. Kapitel d.1.2.f.). Einen Erkrankungsprozeß also, den der Mangel an (aktiver) Bewegung zusätzlich verstärkt.

¹⁸ Der Bogen spannt sich von Playback-Shows, Kiddie-Contests bis hin zu den Boy- und Girlie-Groups bis hin auch zu (auch weiblichen) Top-Ten-Tennis-Cracks im Alter von siebzehn Jahren.



ZUSAMMENFASSUNG

Die Arbeit geht aus von einer Begriffsabgrenzung und -klärung der ihr zugrunde liegenden Termini Geographie, Räume, Kinder und Postmoderne. Dabei wird von einem **multidimensionalen, interdisziplinären Ansatz** ausgegangen, der Bezüge zu einem **philosophisch-psychologischen, soziologisch-empirischen Grundverständnis** herstellt. Eine **Skizze des gegenwärtigen Gesellschaftszustands** stellt einleitend den Rahmen kindlichen Handelns dar, das im Wesentlichen über die **Methode** der (teilnehmenden) Beobachtung **qualitativ** erfasst, beschrieben und diskutiert wird.

Der **Aufbau der Arbeit** orientiert sich **an zwei imaginären Achsen (a + b)**, die eine strukturierte Analyse der Vielfalt unterschiedlicher Geographien der Kinder zulassen. Diese von den Akteuren sinnlich wahrgenommenen Räume und individuell geschaffenen Geographien dürfen - wollen sie den Individualitäten der Kinder Rechnung tragen - sobezeichnete 'behinderte Geographien' nicht ausschließen.

Quasi **im Längsschnitt (a)**, der die **Entwicklung des kindlichen Subjekts** symbolisiert, erfahren Kinder eine Erfahrungsverdichtung von Zeit und damit auch Raum. Dies äußert sich darin, dass die Heranwachsenden immer mehr in immer kürzerer Zeit erlernen, erfahren bzw. sich aneignen müssen, wenngleich ihre natürliche Entwicklung dieser Tendenz widerspricht. Einer der Hauptthesen ist zudem, dass vor dem Hintergrund ständiger Umbrüche und wechselnder Prozesse innerhalb der postmodernen Gesellschaft den Kindern zusehends jene Zeit fehlt, die notwendig wäre, ihre individuellen Geographien zu kreieren, Räume als Distanz-Näheverhältnisse zu begreifen und so stabile Beziehungs- und Bezugsmuster in ihrer Umwelt aufbauen zu können. Umso notwendiger ist daher eine bewusste Rückbesinnung seitens der Erwachsenen im Sinne eines Gebens und Nehmens von Zeit und Nähe. Die **Folgen** dieser zeit-räumlichen Komprimierung - eine **Störung der Ich-Struktur** als Ausdruck von Beziehungslosigkeit gegenüber dem Selbst bzw. der sozialräumlichen Umgebung aufgrund abnehmender Primärerfahrungen (postmoderne Räume kontra Naturräume) - werden abschließend **im hier entworfenen 'G/K-Modell' zusammengefasst**.

Die **Untersuchungen im Querschnitt (b)** basieren auf kindlichen Wahrnehmungsräumen. Der **real-konkrete Raum** ('familial', **schulisch bzw. Freizeit** orientiert) schwindet zusehends, was sich in mangelnden Bewegungserfahrungen (indoor anstelle von outdoor) unmittelbar auf die Raumwahrnehmung der Akteure und die Raumvorstellung auswirkt (so werden bspw. Räume vielmehr als Inseln denn als zusammenhängendes Ganzes erfahren und auch wahrgenommen).

Eine der **Hauptthesen** ist, dass der **virtuelle Raum** in seiner Unendlichkeit als Quasi-Ersatz für den verloren gehenden Realraum gesehen werden kann. In dieser Virtualität vollzieht sich eine Umkehrung der Realität dahingehend, dass sich (Er)Leben bspw. als unbegrenzt und wiederholbar zeigt und zudem ein Gefühl von Sicherheit zu geben vermag.

Da sich Wahrnehmung und Handlung stets vor dem Hintergrund der individuellen Konstruktion **irreal-fiktiver Räume** (Ängste, Wünsche...) vollziehen, dürfen auch jene inneren Räume des heranwachsenden Akteurs gerade in Hinblick auf dessen Handlungen nicht außer Acht gelassen werden.

