

Kinderperspektiven auf Raum in der inklusiven Grundschule

Charline Bunte

Abstract: Der Raum gilt als eine zentrale Bedingung von sozialen Beziehungen und Lernprozessen in der Schule. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs kommt Raum, auch als Schulraum, vermehrt Aufmerksamkeit zu. Hierbei geht es auch darum, wie Inklusion und Exklusion über die Kategorie Raum verhandelt werden. Gleichzeitig findet eine Forschung *mit* Kindern als Expert*innen ihrer Lebenswelt in aneignungstheoretischen Ansätzen im Raumdiskurs Anschlusspunkte. Vor dem Hintergrund einer inklusiven Perspektive geht es hier um die Möglichkeit zur Raumeignung *aller*. Die Ergebnisse der im Beitrag vorgestellten qualitativ-empirischen Studie zur Kinderperspektive auf Raum in der inklusiven Grundschule zeigen, dass der Schulraum zwar durchaus vorstrukturierende Wirkungen aufweist, aber auch Möglichkeiten für selbstbestimmte Aktivitäten schafft. Die Befunde werden hinsichtlich ihrer Implikationen für die pädagogische Praxis in inklusiven Schulen und die Berücksichtigung von Kinderperspektiven in der erziehungswissenschaftlichen (Schulraum)Forschung diskutiert.

Stichwörter: Kinderperspektiven, Schulraum, Grundschule

Zitation: Bunte, C. (2024): Kinderperspektiven auf Raum in der inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(2), 56-76. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/729>

Zusammenfassung in einfacher Sprache:

Räume in der inklusiven Grundschule gestalten

Eine inklusive Grundschule ist für alle Kinder da, auch für Kinder mit Behinderungen. In einer inklusiven Grundschule ist die Gestaltung der Räume sehr wichtig. Denn der Raum hat Einfluss auf das Lernen. Er hat auch Einfluss auf die Beziehungen zwischen den Schüler*innen.

Immer mehr Menschen in der Wissenschaft sprechen darüber, wie wichtig die Räume in der Schule sind. Eine Frage ist zum Beispiel: Wie kann man den Raum so gestalten, dass alle Kinder den Raum gut nutzen können? Denn das ist die Idee von Inklusion.

Wissenschaftler*innen machen zusammen mit Kindern Untersuchungen. Sie untersuchen: Wie sollen die Schulräume sein? Was denken Kinder darüber? Was ist den Kindern wichtig? Die Untersuchungen zeigen: Die Gestaltung eines Raums gibt vor, wie der Raum genutzt wird und was die Kinder im Raum machen können. Es gibt aber genug Möglichkeiten für die Kinder, eigene Aktivitäten im Raum zu machen.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	58
1. (Schul-)Raumtheorie und Kindheitsforschung – Anknüpfungspunkte zweier Diskurse... 60	
2. Kinderperspektiven auf Raum in der inklusiven Grundschule.....	63
2.1 Methodisches Vorgehen.....	63
2.2 Zentrale Ergebnisse und Diskussion.....	65
3. Fazit und Ausblick	70
Literatur	72
Kontakt	76

Einleitung

Schulgebäude sind, so formuliert es die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (MSJuG et al., 2017a) „[...] ein guter Seismograf für den gesellschaftlichen Stellenwert von Bildung“ (S. 4) und vor diesem Hintergrund das Aushängeschild einer Schule, an dem sich offen sichtbar ablesen lässt „[...] ob es eine grundsätzliche Offenheit für notwendige pädagogische Entwicklungen und unterschiedliche Lernkulturen gibt“ (MSJuG et al., 2017a, S. 4). Bereits seit einiger Zeit wird massiv in Schulbau investiert (MSJuG et al., 2017a; 2017b). Das liegt jedoch eher an Notwendigkeiten, wie steigenden Schüler*innenzahlen, und nicht etwa an einem aufgekommenen Bewusstsein dafür, dass Schulgebäude, ihre Ausstattung, ihre Architektur und ihre Räumlichkeiten immer auch mit pädagogischen Aspekten einhergehen, die durch den Raum ermöglicht oder eben nicht ermöglicht werden (MSJuG et al., 2017b, S. 190). Pädagogische Ansprüche wie die inklusive Schulentwicklung, der Ausbau (offener) Ganztagschulen oder auch die Digitalisierung bedeuten aber eben auch besondere Ansprüche an Schulraum als nur ein Raum pädagogischen Handelns zu sein (MSJuG et al., 2011, S. 190). In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung sorgte der *spatial turn* (Döring & Thielmann, 2009) für ein Aufkommen der expliziten Auseinandersetzung mit dem ‚Raum‘ (Schroer, 2009, S. 131). Im Zuge einer *Wiederkehr* des Raums „[...] ist dagegen zumeist nicht nur vom physischen Raum die Rede, sondern vom sozialen Raum, von virtuellen Räumen, transnationalen Räumen, Identitätsräumen, ethnischen Räumen usw.“ (Schroer, 2009, S. 135), wobei sich vor allem auf einen relationalen Raumbegriff gestützt wird (Schroer, 2009, S. 131). Im aktuellen Raumdiskurs steht der relationale Raumbegriff dem absoluten Raumbegriff gegenüber (Schroer, 2009). Letzteres versteht Raum als Container oder Behälter und geht oft mit der Thematisierung von Macht und Raum einher (Schroer, 2009), im Sinne einer „[...] Perspektive, die die Herrschaft über Individuen beschreiben wollen, die nicht zuletzt mittels einer bestimmten Architektur erreicht wird“ (Schroer, 2009, S. 136). Hierzu zählt auch eine Auseinandersetzung mit dem „Machtbehälter Schule“ (Giddens, 1992, S. 189, zitiert nach Schroer, 2009) als Raum zur Formung von Körpern zu erwünschtem Verhalten (vgl. Foucault, 1976)¹. Durch diese Perspektive hat das absolute Raumverständnis also eine deterministische Wirkung von Raum auf Menschen inne (Schroer, 2009). Im Gegensatz dazu nimmt das relationale Raumkonzept eine eher voluntaristische Perspektive ein, welche „[...] kreative Anteile der Individuen mittels ihrer Körper bei der Konstitution räumlicher Strukturen [betont]“ (Schroer, 2009, S. 136-137). In diesem Sinne stehen aneignungstheoretische Ansätze zum Raum, auch bezogen auf Kinder (vgl. Kogler, 2018), die sich wiederum an einem anerkennenden und subjektorientierten Bild von Kindheit (Prengel & Breidenstein, 2005; Heinzl, 2013) orientieren. Den Raumdeterminismus im absoluten Raumkonzept sowie den Raumvoluntarismus im

¹ In seinem Werk *Überwachen und Strafen* setzt sich Foucault (1976) unter einer machtkritischen Perspektive mit Architektur auseinander. Hier geht es v. a. um Gefängnisse und veränderte Strafpraxis, welche „[...] demnach auf eine grundlegende Transformation der Gesellschaft [verweisen]“ (Rieger-Ladich & Ricken, 2009, S. 193). Hierbei wird Architektur „formierende Kräfte“ (Rieger-Ladich & Ricken, 2009, S. 193) zugeschrieben als „[...] ein Instrument zur Transformation der Individuen [...]: die auf diejenigen, welche sie verwahrt einwirkt, ihr Verhalten beeinflussbar macht, die Wirkungen der Macht zu ihnen vordringen lässt, sie einer Erkenntnis aussetzt und sie verändert“ (Foucault, 1976, S. 222). Als solch eine „geschlossene Disziplinierungsinstitution“ führt Foucault (1976, S. 276) auch die Schulen an (vgl. zur Übersicht auch Rieger-Ladich & Ricken, 2009).

relationalen Raumkonzept aufgreifend (Schroer, 2009, S. 137), positioniert sich der Beitrag in einer Vereinigung beider Perspektiven (z. B. Löw, 2001). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Raum in der Wechselwirkung von Handlung und Struktur konstituiert (Löw, 2001, S. 191), wodurch Strukturen des Raums Handeln gleichzeitig ermöglichen und einschränken (Löw, 2001, S. 226). Ausgehend davon knüpft der Beitrag an kindliche Raumaneignung im Sinne des Sozialraummodells an, wobei „theoretische und empirische Sozialraumorientierung [...] 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 [darf], sondern muss beides integriert erforschen“ (Kogler, 2015, S. 51).

Mit Blick auf (inklusive) Schulraum ist das Thema Raum bereits in unterschiedlichen Diskursen thematisiert worden. So ist Raum als Voraussetzung für und Einfluss von Lernen und Entwicklung bereits in frühen Theorien der Entwicklungspsychologie (z. B. Piaget & Inhelder, 1975; Leontjew, 1973; vgl. auch Dahlinger, 2009) berücksichtigt worden. Hieran schließt sich besonders im Kontext Schule die Frage an, wie Raum auf Kinder in der Schule wirkt – thematisiert vor allem hinsichtlich des übergeordneten Ziels der Leistungsoptimierung (vgl. auch Rieger-Ladich & Ricken, 2009, S. 187) und damit wie der Raum den pädagogischen Ansprüchen untergeordnet werden kann (Walden, 2007). Auch in den Disability Studies ist die Raumthematik aufgegriffen worden (Modes, 2016). Hierbei zeigt sich insbesondere am Begriffspaar von Inklusion und Exklusion die raumbezogene Bedeutung inhärent (Modes, 2016, S. 58), denn hierüber werden Ein- und Ausschlussprozesse auf einer sichtbaren Ebene verhandelt. So zeigt sich die Kategorie Raum für die inklusive Schule als bedeutsam für das (gemeinsame) Lernen im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts aller Schüler*innen (Rißler & Budde, 2017) und dessen didaktischer Realisierung (Zenke, 2017). Zugleich ist der Raum relevant für schulische Exklusionspraktiken, die auf unterschiedliche Weise sichtbar über den Raum verhandelt werden (Rißler & Budde, 2017; Wagener & Wagner-Willi, 2017; Buchner, 2017). Mit dem Ziel der Inklusion geht es also zunächst um das Beseitigen von (räumlichen) Strukturen, die exkludierend wirken (Modes, 2016, S. 58). In einem relationalen Raumverständnis geht es dann weiterführend nicht mehr nur ausschließlich um das Ermöglichen von Zugang, „[...] sondern [um ein Verständnis von Inklusion], das Personen als handlungsmächtig subjektiviert, sich Raum anzueignen“ (Trescher & Hauck, 2020). Teilhabe bedeutet dann auch die Möglichkeit zur Aneignung von Räumen *aller* (Trescher & Hauck, 2020).

Vor dem Hintergrund von Kindern als Akteur*innen und Konstrukteur*innen ihres Lebens (Heinzel, 2013, S. 707; de Boer & Deckert-Peaceman, 2009, S. 9) wird den Sichtweisen von Kindern in der Schulforschung zunehmend Bedeutung zugesprochen (Prenzel & Breidenstein, 2005). Ausgehend von aneignungstheoretischen Ansätzen (Kogler, 2018), welche eine subjektorientierte Sichtweise aufgreifen, und mit Blick auf die damit verbundenen Entwicklungen in der Kindheits- sowie Schulforschung (Prenzel & Breidenstein, 2005), zeigt sich auch die Relevanz einer gegenseitigen Bezugnahme von (Schul-)Raumforschung und Kindheitsforschung. Der Beginn einer Vereinigung von Raum- und Kindheitsforschung im deutschsprachigen Kontext ist im Zuge einer sozialräumlichen Kindheitsforschung zu beobachten (zur Übersicht Kogler, 2017). Hierbei ist ein Feld die kindliche Raumaneignung (Kogler, 2017). Mit Blick auf Schulraumforschung geht es im Kontext von Aneignung v. a.

um gerahmte pädagogische Situationen, wie den Klassenraum mit Blick auf das Unterrichtsgeschehen (z. B. Bilstein, 2009; Kellermann & Wulff, 2009). Vereinzelt geht es mit Blick auf Aneignung um Räume über den Klassenraum hinaus (vgl. Kosica, 2020; Deinet et

al., 2018; Armbrüster et al., 2016). Der *inklusive* Schulraum, im Sinne der Möglichkeit zur Aneignung *aller* sowie einer sichtbaren Verhandlung von Inklusion und Exklusion² mit Blick auf den gesamten Schulraum aus Sicht der Kinder, ist dabei bisher nicht aufgegriffen. Daran anknüpfend lautete die Forschungsfrage der diesem Beitrag zugrunde liegenden Masterarbeit: Welche Sichtweisen haben Kinder auf Raum im Kontext inklusiver Grundschule?

1. (Schul-)Raumtheorie und Kindheitsforschung – Anknüpfungspunkte zweier Diskurse

Im Schulraum wird das gesellschaftliche Verständnis von Erziehung dargestellt: Schulraum wird von Menschen geprägt, prägt wiederum aber auch Menschen (Kosica, 2016, S. 215). Die Schule, vor dem Hintergrund einer strukturierenden Wirkung von Raum, kann als eine Konstellation von Lernräumen mit einer ganz eigenen Logik und eingebauten Sinnstruktur betrachtet werden, denn „[...] die jeweiligen räumlichen Arrangements [bestimmen], wer sich wo und wie befindet.“ (Bilstein, 2007, S. 95). Über festgelegte Positionierung der Körper im Schulraum, die durch dessen Gestaltung und Einrichtung vorgenommen werden, werden Beziehungen von schulischen Akteur*innen geregelt (Bilstein, 2007, S. 95). Um sich der Schule als Raum zu nähern, sollen die folgenden Perspektiven auf Schulraum berücksichtigt werden: *Schule als historischer Raum*, *Schule als Macht- und Disziplinierungsraum*, *Schule als Raum von (Schul-)Gemeinschaft*, *Schule als angeeigneter Raum* und *Schule als (inklusive) Lern- und Unterrichtsraum*³.

Blickt man auf Schulraum unter der Perspektive der *Schule als historischer Raum* fallen hier vor allem Gestaltungselemente ausgerichtet an einer Beschulung für die Masse, wie altersspezifische Trennungen durch Klassenräume oder auch frontal auf die Lehrkraft ausgerichtete Sitzbänke⁴, in den Fokus (Göhlich, 2009, S. 95). Vordergründig ist die Idee gleicher Bildung für alle, durch Frontalunterricht und einer Zentrierung der Lehrkraft (Göhlich, 2009). Nicht verwunderlich ist vor diesem Hintergrund, dass sich der Diskurs um den Schulraum früh mit der *Schule als Macht- und Disziplinierungsraum* (vgl. Foucault, 1976) befasst. So spricht Foucault (1976) von der Erfindung des modernen Schulraums, in dem

² Abhandlungen an dieser Schnittstelle thematisieren unterschiedliche (räumliche) Schwerpunkte, z. B. räumliche Differenzierungspraktiken in der inklusiven Schule (Rißler & Budde, 2017), Raumordnungen in Zusammenhang mit Unterricht und Pausenhof in der inklusiven Schule (Buchner, 2017) oder Raumbedingungen in Zusammenhang mit inklusiver Didaktik (Zenke, 2017).

³ Die leitenden Perspektiven (vgl. auch Kosica, 2020) weisen eine hohe Relevanz für die hier gewählte Schwerpunktsetzung zur Annäherung an das Thema Schulraum auf. Nur marginale Anknüpfungspunkte weist die Perspektive Schule als Wahrnehmungs- und Sinnesraum (Kosica, 2020, S. 52-56) auf und wird für die hier fokussierte Fragestellung nicht berücksichtigt.

⁴ Diese Gestaltungselemente verweisen insbesondere auf das panoptische Prinzip (Foucault, 1976). Das Panoptikum ist „ein kreisrundes Gebäude mit einem Beobachtungsposten in der Mitte, von dem aus alle anderen Plätze einsehbar sind, ohne dass die An- oder Abwesenheit eines Beobachters durch die Beobachteten bemerkt würde“ (Grabau & Rieger-Ladich, 2015, S. 89). Foucault beispielsweise bezeichnet es als Zeichen der Disziplinargesellschaft und Machtform dessen, welche dadurch auch in die Schule gewandert ist (Grabau & Rieger-Ladich, 2015, S. 89).

sowohl räumliche Anordnung als auch zeitlicher Ablauf stark reguliert werden (Grabau & Rieger-Ladich, 2015, S. 89). Das Zuweisen von Arbeitsplätzen für ein gleichzeitiges Arbeiten aller und die konstante Überwachung dessen aufgrund der (frontalen) Position der Lehrkraft im Raum, machen die Schule zu einem Disziplinarraum (Grabau & Rieger-Ladich, 2015). In diesem Kontext werden auch asymmetrische Dynamiken von Lehrer*in und Schüler*in, die auch über die Möglichkeit zur Bewegung, also (Im-)Mobilität, im (Klassen-)Raum verhandelt und zum Ausdruck gebracht (Grabau & Rieger-Ladich, 2015, S. 91). Allesamt Aspekte der Schulraumgestaltung, die sich bis heute, wie es Kajetzke und Schroer (2009, S. 304) feststellen, mit erstaunlicher Beharrlichkeit halten.

Unter der Perspektive der *Schule als Raum von (Schul-)Gemeinschaft* wird deutlich, dass die Wahrnehmung von Schulraum sich bei Schüler*innen positiv oder negativ auf die Grundeinstellung zu Schule auswirken (Kosica, 2016, S. 215). Rittelmeyer (2009) weist auf einen positiven Zusammenhang zwischen Leistungen von Schüler*innen und der Bewertung des Schulgebäudes hin. Dagegen sind Schulbau und Schulraumgestaltung selten partizipative Prozesse, bei denen die Perspektiven von denjenigen eingeholt werden, die die Gebäude nutzen (Kellermann & Wulff, 2009).

Räume als Teil von Bildung (Rieger-Ladich & Ricken, 2009, S. 197 in Anlehnung an Ricken, 2006) unter der Perspektive der *Schule als (inklusive) Lern- und Unterrichtsraum* findet auf zwei Weisen Beachtung: im Sinne der Optimierung und der Aneignung (*zur Übersicht Kosica, 2020, S. 48-52.*). In erster Perspektive geht es besonders darum, Schulräume pädagogischen Ansprüchen unterzuordnen (Walden, 2007, S. 121) mit dem Ziel der Lernoptimierung für bessere Schüler*innenleistungen (Rieger-Ladich & Ricken, 2009, S. 187). Hervorzuheben ist hier der Fokus auf den Klassenraum, der sich in der Mehrheit von Ausführungen zum Schulraumdiskurs findet (vgl. auch Reißler & Budde, 2017). Pädagogische Ansprüche an den Raum sind allerdings vielfältig und befinden sich, auch im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, stetig im Wandel (MSJuG et al., 2017a). So ist die Ganztagschulentwicklung eine Antwort auf Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt von Familien (MSJuG et al., 2017a, S. 8) und macht Schulen zunehmend zu Lern- und Lebensorten, „[...] die für vielfältige Aktivitäten auch jenseits des formellen Lernens geeignet sein müssen“ (MSJuG et al., 2017a, S. 10). Im Kontext inklusiver Schulentwicklung mit dem Anspruch pädagogischer Antworten auf Individualität und Unterschiedlichkeit von Kindern, werden Lernumgebungen benötigt, die grundlegend „[...] unter Berücksichtigung unterschiedlicher sensorischer Fähigkeiten zu nutzen [sind]“ (MSJuG et al., 2017a, S. 11). Zenke (2017) merkt an, dass gerade in der Schularchitekturforschung hinsichtlich der Fragen nach Inklusion eine Reduktion auf die Analyse von Barrierefreiheit für Kinder und Jugendliche mit körperlichen Einschränkungen erkennbar ist – dies wird zum einen den mit Inklusion verbundenen unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen nicht gerecht (Zenke, 2017) und reduziert Räume lediglich auf bauliche Gegebenheiten. Im Zuge eines (*inklusive*) *Lern- und Unterrichtsraums* mit dem Blick auf Aneignung lässt sich festhalten, dass auch Schüler*innen sich Schulraum aneignen, wobei sie den von Schule offensichtlich räumlich vorstrukturierten und erwünschten Verhaltensweisen solche gegenüberstellen, die Widerstand zeigen (Bilstein, 2009). Hierbei stellen sie den räumlichen Bedingungen, die Körper zum still-sein auffordern, „[...] schweifende Blicke, geflüsterte Unterhaltungen und wandernde Briefchen entgegen“ (Bilstein, 2009, S. 60). Räume, in denen wir uns bewegen, die wir uns aneignen sind damit „[...] Bereiche, die Handlungen und Ereignissen für die Personen in diesen Räumen abbilden und gleichzeitig auch immer begrenzen“ (Opp, 2010, S. 18). Auch außerhalb des Klassenraums ist Raumaneignung thematisiert, so werden z. B. Schwerpunkte gesetzt auf Aneignung in offenen

Ganztagsschulen mit Blick auf informelle Lernprozesse (Deinet et al., 2018), durch einen sportpädagogischen Blick auf Bewegung auf Schulhöfen im Kontext des informellen Lernens (Derecik, 2011), vor dem Hintergrund außerschulischer Lernorte im Konzept der Draußenschule (Armbrüster et al., 2016) oder mit dem Fokus sinnlich-leiblicher Erfahrungen von Schüler*innen (Kosica, 2020). Bourdieu (1997) stellt im Kontext von Rauman eignung heraus, dass Aneignung kein neutrales Geschehen ist, sondern stets beeinflusst durch Gebote und Ordnungsstufen, die vom Raum ausgehen.

Einen subjektorientierten Fokus bietet eben die Perspektive der *Schule als angeeigneter Raum*, die auch der anderen Seite Rechnung trägt: Räume bilden nicht nur Menschen, sondern Menschen bilden auch Räume (Kosica, 2016). Anschlussfähig zeigt sich dies mit Blick auf Annahmen in der Kindheitsforschung. Im Zuge des Agency-Konzepts (kritisch: Betz & Eßer, 2016), wird ebenfalls der aktive Part von Kindern betont. Rauman eignung von Kindern (zur Übersicht: Kogler, 2015) wird verstanden im Sinne des Sozialraummodells als individuelle Auseinandersetzung mit dem Raum, eine subjektive Perspektive in einer Wechselwirkung von Raum und Mensch (Kogler, 2015, S. 51), in der „kindliche Rauman eignung [...] durch individuelle Auseinandersetzung mit Raum bzw. durch soziales Handeln im Raum und zusätzlich durch das Schaffen eigener Räume im Raum [geschieht]“ (Kogler, 2015, S. 51). Ausgehend von einem relationalen Raumverständnis geht es in empirischen Abhandlungen um einen Zugang ‚über den Menschen‘ und ‚über den Ort‘, sodass die subjektive Akteur*innenperspektive eine wichtige Rolle spielt (Kogler, 2015, S. 54). In einer Vereinigung von (Grund)Schul- und Kindheitsforschung geht es dabei ebenfalls zunehmend um die Perspektive von Schüler*innen auf Schule selbst, vor dem Hintergrund, dass diese Schule aktiv mitgestalten (u. a. Prengel & Breidenstein, 2005).

In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Diskursen zum (Schul-)Raum wird eins besonders deutlich: Das Thema Macht schwingt auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Form immer mit. Das beginnt dabei, dass Kinder in der Regel keine Partizipation bei der Mitgestaltung ihrer Schulräume erleben (Kellermann & Wulff, 2009, S. 171), geht über die Funktion des Schulgebäudes durch die Gliederung in (Klassen-)Räume Kindern vorzubestimmen, wann sie wo zu sein haben (Rieger-Ladich & Ricken, 2015) und durch den Raum Verhaltensweisen vorzubestimmen (Bilstein, 2009), bis hin zur Analyse der Machtordnung im Klassenzimmer, die durch den Raum unterstützt wird (Foucault, 1976). Räume, besonders pädagogische Räume, sind stark durch eine Erwachsenenperspektive geprägt, wie sich schon in der *historischen Perspektive* gezeigt hat, aber bis heute erkennen lässt. Die Perspektive von Kindern oder Jugendlichen wird in der Regel nur dann eingeholt, wenn es um eine funktionale, pädagogische und didaktische Perspektive von Raum als Bedingungen von Lernen geht mit dem Ziel, Lernen zu optimieren (Rieger-Ladich & Ricken, 2009, S. 187). Schulischer Raum wird also ganz besonders als ein *Lern- und Unterrichtsraum* gesehen und thematisiert, wobei Kinder vorrangig passiv und objektorientiert als Adressat*innen für das Lernen verstanden werden. Dies wird durch eine aneignungsorientierte Perspektive auf Raum kontrastiert, was teilweise auch in der Raumforschung in Bezug auf Kinder bereits berücksichtigt wurde (Kogler, 2018). Hierbei wird dem Subjekt eine aktive Rolle durch aneignendes Verhalten eingeräumt (Kogler, 2018).

Dieses Bild von Kindheit fußt grundlegend auf einer der zentralsten Erkenntnisse der Kindheitsforschung der letzten Jahrzehnte: der Tatsache, dass Kindheit nicht einfach biologisch beziehungsweise natürlich gegeben ist, sondern immer auch gesellschaftlich definiert wird (Bründel & Hurrelmann, 2017, S. 9) und sich immerzu im Wandel befindet (vgl. u. a. Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2007; Bründel & Hurrelmann, 2017; Butschi & Hedderich, 2021). Hierdurch sind heute zwei Sichtweisen auf Kinder zu unterscheiden, die jeweils

verschiedene Grundgedanken in Bezug auf Kindheit offenlegen: Auf der einen Seite ein an einem Objektverständnis orientierter Schutz- und Schongedanke, auf der anderen ein subjektorientierter Partizipationsgedanke (Liebel, 2007). Beide Grundgedanken spiegeln sich rechtlich in der UN-Kinderrechtskonvention, die den Kindern neben Schutz- und Versorgungsrechten auch Partizipationsrechte zuspricht und Kinder damit auch rechtlich als eigenständige Subjekte anerkennt (Liebel, 2007). Diese Entwicklungen finden sich auch in der Kindheitsforschung in einem Prozess in der Ausrichtung von einer Forschung *über* Kinder zu einer Forschung *mit* Kindern (Heinzel, 2013). Das setzt zunächst die Einsicht voraus, dass sich die Welt der Kinder von der der Erwachsenen unterscheidet (Honig, 1996, zitiert nach Butschi & Hedderich, 2021, S. 35), hängt also auch eng mit dem subjektorientierten Verständnis von Kindern als Akteur*innen ihrer Umwelt und Konstrukteur*innen ihres Lebens (Heinzel, 2013, S. 707; de Boer & Deckert-Peaceman, 2009, S. 9) zusammen. Hierbei wird Kindern eine Andersartigkeit und Eigenlogik kindlicher Welten und Erfahrungen anerkennend zugesprochen (Prenzel & Breidenstein, 2005, S. 8). In verknüpfenden Entwicklungen von Kindheits- und Schulforschung geht es nun zunehmend auch darum, [...] wie Kinder Schule selbst erfahren, verarbeiten oder konstruieren“ (Prenzel & Breidenstein, 2005, S. 8).

2. Kinderperspektiven auf Raum in der inklusiven Grundschule

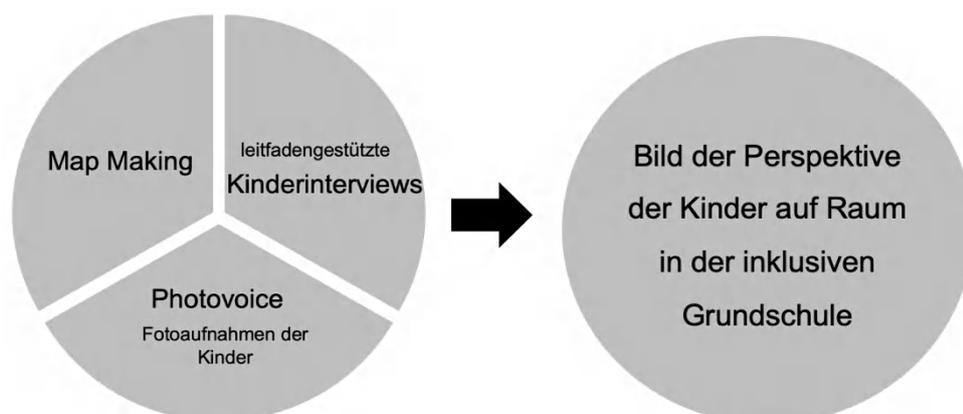
Vor diesem Hintergrund soll eine aneignungstheoretische Perspektive auf Raum in der inklusiven Grundschule genutzt werden, um empirische Daten zu subjektorientierten Kindersichtweisen auf ihren Schulraum zu generieren. Die leitende Forschungsfrage ist dabei, welche Sichtweise Kinder auf Raum in der inklusiven Grundschule haben.

2.1 Methodisches Vorgehen

Um den Kindern zu ermöglichen, ihre Perspektive auf Raum umfassend in den Forschungsprozess einzubringen und die Besonderheiten einer Forschung *mit* Kindern zu berücksichtigen, fiel die Wahl auf eine Erhebung auf Grundlage des *mosaic approach* (Clark & Moss, 2001; Clark, 2010; Clark, 2017), der darauf abzielt, durch verbale und visuelle Mittel die Perspektive von Kindern aufzudecken, indem (methodische) Mosaikstücke als Bild der Sichtweise zusammengesetzt werden (Clark & Statham, 2005, S. 45). Dies gilt auch als Stärke des *mosaic approach*, denn traditionelle qualitative Untersuchungsmethoden, die vordergründig erwachsenorientierte und verbale Zugänge bieten, werden mit partizipativen Forschungsstrategien kombiniert eingesetzt, um sich der kindlichen Realität individuell zu nähern (Schütz & Böhm, 2021, S. 173). Hierfür werden verschiedene Methoden, die jeweils unterschiedliche Zugänge zum Forschungsgegenstand bieten, genutzt, um unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Kinder gerecht zu werden (Clark & Statham, 2005, S. 47) und damit ihrer Heterogenität anerkennend begegnen zu können (Muri & Simoni, 2021, S. 323). Das ‚Zuhören‘ wird vor dem Hintergrund der *hundred languages of children* nicht nur verbal definiert, geht hingegen von einer Kommunikation verschiedener Arten aus und impliziert hieran anknüpfend auch methodisch nicht nur verbale Tools, sondern ein Spektrum an Methoden (Clark 2017, S. 34; Clark & Statham, 2005, S. 54).

Abbildung 1

Kombination von Methoden als Mosaikstücke



Erläuterung Abb. 1: Eigene Darstellung der in der Erhebung genutzten methodischen Mosaikstücke im Rahmen des mosaic approach (Clark & Moss, 2001; Clark, 2010; Clark, 2017), die zusammengesetzt ein Bild der Perspektive der Kinder ergeben.

Drei Methoden fungierten in der Erhebung jeweils als Mosaikstück: *Photovoice* (Dockett, Einarsdottir & Perry, 2017; vgl. auch Velten, 2021) sowie leitfadengestützte Kinderinterviews mit einer Form des *Map Making* (in Anlehnung an Picot, & Schroeder, 2007; Schroeder et al., 2010; Schroeder et al., 2013; Kuhn et al., 2018). Befragt wurden vier Kinder (Pseudonyme: Max, Ida, Anna und Emma) einer 2. Klasse einer inklusiven Grundschule mit offenem Ganztags. Für alle Kinder liegen jeweils Daten der verschiedenen Methoden vor. Die Fotoaufnahmen der Kinder, die im Rahmen des *Photovoice* Methode und damit ersten Erhebungsschritts entstanden, dienten als Gesprächsgrundlage des Interviews und schafften einen Orientierungspunkt für räumliche Interessen der Kinder, um diese im Interview aufzugreifen und zu adressieren.⁵ Im leitfadengestützten Kinderinterview ging es darum, mit den Kindern über folgende verschiedene Aspekte der jeweils von ihnen fotografierten Räume zu sprechen: *Beschreibung des Raums, (soziale) Netzwerke im Raum, Zeit und Aktivitäten im Raum* sowie *die Bewertung des Raums*. Im Interview hatten die Kinder dazu die Möglichkeit, den jeweiligen Raum mit unterschiedlich großen und geformten Figuren und Bauklötzen als eine Form des *Map Making* darzustellen, sodass sowohl eine verbale als auch eine nonverbale Repräsentation jedes Raumes möglich war. Diese drei methodischen Zugänge in Kombination zielten darauf ab, die Perspektive der Kinder auf Raum über unterschiedliche Tools der Kommunikation verbal und nonverbal zu erheben. Die

⁵ Die Fotoaufnahmen der Kinder entstanden unter dem Auftrag: „Mit dem iPad kannst du auf dem Schulgelände herumgehen und Fotos von allem machen, was dir wichtig ist, was dir gefällt oder nicht so gut gefällt. Einfach alles, was du mir zeigen möchtest. In ein paar Tagen möchte ich mit dir über deine Fotos sprechen und dir ein paar Fragen dazu stellen.“ Der Impuls ist bewusst offen formuliert worden, um vielfältige Zugänge der Kinder zuzulassen bzw. zu ermöglichen. Die Wahl fiel auf iPads, da der Umgang den Kindern aus ihrem schulischen Alltag bekannt war. Die Aufnahmen sind als Gesprächsgrundlage des leitfadengestützten Kinderinterviews (zur symbolischen Interviewform vgl. Fuhs, 2012; zur kommunikationsanregenden Funktion von Fotos in Interviews vgl. Vogl, 2021) in den Forschungsprozess eingeflossen und sollten aus diesem Grund nicht methodengeleitet interpretiert werden.

Kinderinterviews wurden mithilfe inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Auswertung des *Map Making* erfolgte zunächst in Anlehnung an das Vorgehen der *World Vision Kinderstudie* (Picot, & Schroeder, 2007; Schroeder et al., 2010; Schroeder et al., 2013; Kuhn et al., 2018) beschreibend, wobei im nachfolgenden die entstandenen Oberkategorien aus der qualitativen Inhaltsanalyse auf Grundlage der Interviews genutzt und den betreffenden *Maps* der Kinder zugeordnet worden sind, um darüber hinaus auch eine raumgebundene Auswertung betreffender Aussagen zu generieren. Folgende Kategorien galten dabei als Grundlage:

- Netzwerke im Raum mit den Unterkategorien erster Ordnung (Im-)Mobilität im Raum (Mobilität und Immobilität) und Soziale Beziehungen im Raum (Generationale Beziehung und Peerbeziehungen),
- Aktivitäten im Raum mit den Unterkategorien erster Ordnung Handlungsorientierung (Normgerecht und Normwidrig) und Raumgebundene Aktivitäten (Lernen und Spielen),
- Zeit und Räume mit den Unterkategorien fremdbestimmte Nutzung und selbstbestimmte Nutzung,
- Bewertung von Räumen mit den Unterkategorien positive Bewertung und negative Bewertung.

Die Auswertung des Datenmaterials der qualitativen Kinderinterviews und des *Map Making* erfolgte zunächst kategorienbasiert sowie raumübergreifend und wurde dann kategorienübergreifend und raumgebunden diskutiert. Die Auswertung und Interpretation erfolgte zudem materialübergreifend, denn voraussetzend für ein Bild der Perspektive der Kinder ist die zusammenhängende Darstellung dessen (Clark, 2017). Die Ergebnisdarstellung im Folgenden erfolgt kategorienübergreifend und stellt die Perspektive Kinder auf Raum in der inklusiven Grundschule zusammenfassend dar.

2.2 Zentrale Ergebnisse und Diskussion

Blickt man auf die Gesamtheit der Ergebnisse, wird deutlich, wie hoch strukturiert der Schultag der Kinder ist. Diese Strukturierung wird insbesondere auch über Räume verhandelt und steht damit ganz im Sinne einer schulischen Raum-Zeit-Ordnung. Ein quantitativer Blick auf die Kategorien Fremdbestimmung und Selbstbestimmung zeigt, dass Fremdbestimmung im schulischen Alltag für Kinder die Regel und Selbstbestimmung die Ausnahme ist. Dadurch, dass die Kinder wiederum unterschiedlichen Räumen unterschiedliche Aktivitäten, entweder des Spielens oder des Lernens zuordnen, bekommt auch das Spielen und das Lernen einen vorgegebenen Zeitplan und darauf aufbauend auch, welches Verhalten zu einer spezifischen Zeit erwünscht bzw. normorientiert ist. In diesem Kontext zeigt sich über den Pausenhof die Möglichkeit einer selbstbestimmten Nutzung, diese ist aber auf die zeitlich fremdbestimmte Pause beschränkt, wie hier exemplarisch verdeutlicht wird:

Emma: „Wenn wir Pause haben, dann kann man da so zu den verschiedenen Sachen hingehen, wo man will. Aber nur wenn Pause ist.“ (Z. 80)

Es scheint, bieten diese Räume keine vorstrukturierende Wirkung in Form von festen Sitzplätzen, vorgegebenen Platzierungen und somit auch Körperpositionen, wie es im Klassenraum der Fall ist, wird diese Positionierung der Körper im Raum stattdessen über andere Mittel hervorgebracht. So wird im Flur, ein Raum ohne räumliche Vorstruktur, Positionierung über eine feste Definition von normgerechtem Verhalten sowie die Sanktion normwidrigen Verhaltens verhandelt. Hierzu zählt das Aufstellen, welches als normgerecht

im Flur gilt, räumlich aber nicht vorgegeben ist, weshalb der Flur als ‚Normierungsort schlechthin‘ betrachtet werden kann:

Max: „Ja die sind ganz vorne wenn wir uns aufstellen und die gehen mit uns die Treppe hoch, weil dann macht da jemand Faxen und dann gibt es Ärger.“ (Z. 256)

So gilt im Flur als normgerechtes Verhalten sich aufzustellen (Ida, Z. 159) und darüber hinaus auch leise zu sein (Ida, Z. 155), als normwidriges Verhalten dagegen „zu quatschen“ (Ida, Z. 122) oder „Faxen zu machen“ (Max, Z. 256), worauf Sanktionen in Form von Ärger (Max, Z. 256) folgen. Auch Idas Darstellung des Flurs zeigt deutlich die Positionierung der Kinder beim Aufstellen:

Abbildung 2

Idas Aufstellung des Flurs



Erläuterung Abb. 2: Ida veranschaulicht durch Figuren und Bauklötze die Positionierung von Kindern und Erwachsenen im Flur.

Dies ist aber nicht immer der Fall, der Flur zeigt aus Kinderperspektive ‚zwei Gesichter‘, so ist dieser neben dem ‚Normierungsort schlechthin‘ darüber hinaus auch ein Raum von Selbstbestimmung:

I: „Okay und bist du auch manchmal da?“

Max: „Ich gehe da [im Flur auf dem Foto] manchmal her, aber nur manchmal, wenn ich will.“ (Z. 193-194)

Die Unterschiedlichkeit des Kontexts, in dem Max beide Aussagen getroffen hat und die jeweils unterschiedliche Gesichter des Flurs zeigen, besteht in der Präsenz oder Abwesenheit erwachsener Personen. Prinzipien der Selbstbestimmung werden im Raum also in Situationen genutzt, die nicht unter dem Einfluss der Anwesenheit der erwachsenen Personen stehen. So finden sich Positionierungen von Körpern und Überwachung durch die Lehrkraft als Prinzipien zur Disziplinierung, die bislang vor allem dem Klassenraum und seiner Gestaltung (z. B. Foucault, 1976) zugeordnet wurden, auch im Flur. Sollen diese Prinzipien im Klassenraum vor allem das Lernen absichern, zeigen sie sich hier vom Raum und dessen Funktion losgelöst und lassen die *Schule als erweiterten Klassenraum* diskutieren. Aber nicht nur diesbezüglich findet sich eine Auslagerung des Klassenraums, auch räumlich wird dieser erweitert, da sich auch Arbeitsplätze auf dem Flur finden, wie Ida in ihrer Beschreibung des Flurs äußert:

Ida: „Eine Garderobe, eine Toilette und ein Gruppentisch, wo wir meistens arbeiten.“

[...]

I: „Und am Gruppentisch arbeitest du, hast du eben schon gesagt?“

Ida: „Nein ich nicht, aber die ANDEREN Kinder.“ (Z. 90-97, Hervorhebung durch Betonung)
 Hieran schließt sich die Frage an, inwieweit das Arbeiten auf dem Flur mit Ein- und Ausschlussprozessen in Verbindung steht. So haben Reißler & Budde (2017) Separationspraktiken über eine Pluralisierung von Räumen aufgezeigt. Hier bezieht sich die Arbeit vor allem auf die Pluralisierung von weiteren, funktional dafür vorgesehenen Räumen, wie eben einem Förderraum (Reißler & Budde, 2017), dessen Nutzung bereits in seiner Bezeichnung auf einen Raum des Lernens hinweist. Inwieweit auch weitere Räume, wie der Flur, für Lernzwecke durch Separationspraktiken und damit Ein- und Ausschluss in inklusiven Schulen, besonders des Typs Klassenzimmer-Flur-Schule umfunktioniert werden, ist bislang nicht diskutiert worden. In den vorliegenden Daten finden sich keine Hinweise darauf, wenngleich Ida durch ihre Aussage (s. o.) deutlich macht, dass nicht sie selbst auf dem Flur arbeitet, sondern andere Kinder. Eine gewisse Besonderung durch den Arbeitsplatz, die Ida von sich weist, kann vermutet werden.

Allerdings zeigt sich in den Daten der Klassenraum als strukturierend für Prozesse des Ein- und Ausschlusses in Bezug auf die sozialen Beziehungen der Schüler*innen. Über den Klassenraum kann aus Perspektive der Kinder *Raum als zentrales Element in Beziehungen* rekonstruiert werden. Verhandelt wird dies insbesondere über den Aspekt der Immobilität. So regelt die Klassenverteilung der Schule den Zugang zu einem bestimmten Klassenraum, der gekoppelt an den Status Klassenmitglied ist. Im Klassenraum, dem im Klassenzimmer-Flur-Schulmodell als zentraler Raum des Lernens eine besonders hohe Bedeutung zukommt, begegnen sich dementsprechend i. d. R. täglich dieselben Kinder in derselben Sitzordnung und denselben Konstellationen. Hierdurch werden Peer- und Freundschaftsbeziehungen räumlich mitbestimmt. Dies zeigt sich z. B. in Emmas Beschreibung des Klassenraums:

I: „Und wer ist dann noch so dort in deinem Klassenraum?“

Emma: „Meine Lehrerinnen und meine Freundinnen und noch mehrere Jungs und mehrere Mädchen aus meiner Klasse.“ (Z. 27-28)

Innerhalb des Klassenraums wiederum werden soziale Beziehungen zu anderen Kindern der eigenen Klasse über die Sitzordnung strukturiert, und dies nicht immer im Sinne der Schüler*innen, wie es sich in Idas Antwort auf die Frage, ob ihr Platz ihr gefalle, zeigt:

Ida: „Nicht so.“

I: „Und warum?“

Ida: „Weil da ein nerviges Mädchen sitzt.“ (Z. 207-209)

Es deutet sich ein zweistufiges Schema an, wie durch Ein- und Ausschluss und Positionierung soziale Beziehungen vor- und mitbestimmt werden: Im ersten Schritt erfolgt die Zuordnung der Kinder zu Klassen. Dies regelt u. a. den Zugang von Schüler*innen zu (Klassen-)Räumen. Im zweiten Schritt erfolgt die Platzierung der Schüler*innen durch die Sitzordnung innerhalb des Klassenraums selbst. Die Kinder sind somit durch Ein- und Ausschluss und die Positionierung innerhalb des Klassenraums gefordert, soziale Beziehungen einzugehen, die sie, wie sich im Beispiel Ida zeigt, nicht eingehen wollen. Die Befunde von Buchner (2017) zeigen hieran anknüpfend am Beispiel der Positionierung im Klassenraum von Kindern mit zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf, dass eben diese Positionierung im Klassenraum auch außerhalb des Raumes das soziale Miteinander der Kinder auf dem Pausenhof strukturiert. Auch über den Klassenraum hinaus zeigen sich demnach Auswirkungen von Sitzordnungen im Klassenraum auf soziale Beziehungen der Kinder (Buchner, 2017). Partizipative Aspekte werden von den Kindern weder bei der Klassenzuordnung noch bei der Sitzordnung genannt. Insbesondere bei der Sitzordnung stellt die Frage danach, welche Kriterien zur Positionierung von wem angewandt

werden und inwiefern Chancen der Partizipation der Schüler*innen genutzt oder nicht genutzt werden. Gründe für ihren Sitzplatz innerhalb des Klassenraums nannten die Kinder selbst nicht und es finden sich im Material keine Hinweise darauf, dass Positionierungskriterien für die Kinder transparent sind.

Darüber hinaus konnte auch die erwachsene Person als wichtiger Punkt im Klassenraum ausgemacht werden, u. a. durch ihre vordere Position, ihre Platzierung an der Tafel, ihre Mobilität und auch die helfende Rolle, die gegenüber den Kindern eingenommen wird. Über diese Attribute wird insbesondere die generationale Beziehung zwischen Kind und erwachsener Person abgebildet, die in einem komplementären Rollenverständnis steht:

I: „Und was macht deine Lehrerin?“

Emma: „Die erklärt uns die Aufgaben und wenn wir Hilfe brauchen, dann hilft sie uns.“ (Z. 50-51)

Dieses Rollenverständnis wird dann auch wieder über den Raum abgebildet. Die Distanz, die sich im Klassenraum in der Verteilung von ‚vorne‘ und ‚hinten‘ abbildet, wird in Emmas *Map* ihres Klassenraums besonders deutlich und lässt Raum als zentrales Element auch in generationalen Beziehungen erscheinen (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3

Emmas aufgestellte Map ihres Klassenraums



Erläuterung Abb. 3: Emma visualisiert mit Bauklötzen ihren Klassenraum und zeigt durch Figuren die Positionen von Erwachsenen und Kindern.

Asymmetrischen Dynamiken (vgl. auch Grabau & Rieger-Ladich, 2015, S. 87), die die generationale Beziehung kennzeichnen, fanden sich somit auch räumlich sichtbar über die Platzierung der verschiedenen Akteur*innen. Hierzu gehört auch der Befund, dass den Kindern eine ‚zeitweise Mobilität‘ eingeräumt werden kann, wenn diese beispielsweise auf die Toilette gehen möchten - diese hängt aber an der Erlaubnis Erwachsener Personen. Mobilität bzw. Immobilität hat damit eine ganz wesentliche Bedeutung in den hierarchischen Beziehungen. Die Rolle, die Erwachsene und Kinder also im Schulkontext einander gegenüber zugewiesen wird, wird auch räumlich unterstützt.

Aber nicht nur in der hierarchischen Beziehung spielt der Raum hier eine unterstützende Rolle, sondern auch in der Realisierung damit verbundener pädagogischer Ideen: Die zwei Figurenreihen, die Emma neben der Lehrperson (Figur unten links) platziert, bilden die Tafel

ab (Emma, Z. 23) und erscheinen aus dieser Perspektive als ‚verlängerter Arm‘ der Lehrkraft und sichern ihr, auch bei einer mobilen Platzierung im ‚hinten‘, eine frontale Position.

Dem typischen Fokus auf den Klassenraum als zentraler Raum von Bildung und Erziehung, der in theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Schulraum dominiert und dem hohe Relevanz in der pädagogischen Arbeit sowie im schulischen Alltag zugemessen wird, konnte aus der erhobenen Kinderperspektive ein anderes Bild gegenübergestellt werden. Die Kinder zeigten schon über ihre Fotos aus der *Photovoice* Erhebung einen Fokus auf den Pausenhof, der nicht nur quantitativ am häufigsten, sondern auch qualitativ betrachtet am detailreichsten über das Fotografieren einzelner Elemente bzw. Spielgeräte abgelichtet worden ist. Daneben erschien auch der Flur als ein alltagsrelevanter Ort für die Schüler*innen.

Der Schulhof kann bei näherer Betrachtung als Gegensatz zu vor allem dem Klassenraum ausgemacht werden. Zwar ist das Spielen in der Pause eben auch an bestimmte Zeiten, beispielsweise Pausenzeiten, geknüpft, auf dem Schulhof selbst beschreiben die Kinder sich aber selbstbestimmt mobil. So zeigt sich auch, dass die Kinder die Spielgeräte auf dem Schulhof als unterschiedliche Angebote für ihr Spielen wahrnehmen, an denen sie sich zeitlich flexibel verteilen und diese fürs Spielen nutzen, aber auch für selbstbestimmte Zwecke und damit unter dieser Perspektive *Schule als Raum der Aneignung* zeigen, indem der wie im folgenden Beispiel von Erwachsenen fürs Rutschen geschaffene Ort, den die Erwachsenen von ihrer Position auf dem Schulhof aus nicht sehen können (Ida, Z. 57) von den Kindern einen anderen Zweck bekommt:

Ida: „Wir reden da bei der Rutsche.“

I: „Und rutscht ihr da auch?“

Ida: „Nein wir reden da nur.“ (Z. 68-71)

Hierbei zeigt sich der *Pausenhof als von den Kindern positiv bewertete Chance im Inneren*, der Möglichkeiten zeigt, die vorher unter verschiedenen Perspektiven diskutiert worden sind und exemplarisch wie folgt verdeutlicht werden sollen:

Anna: „Ich rutsche da gerne und mag da gerne bei den verschiedenen Sachen sein und überall spielen mit auch den Kindern aus meiner Klasse und anderen Kindern.“ (Z. 135)

Aktivitäten können ausgesucht werden und der Kontakt zu anderen Kindern, die nicht zwingend der eigenen Klasse zugehörig sind, steht im Vordergrund. Die Kinder sind mobil, selbstbestimmt und können an den Spielgeräten verschiedenen Aktivitäten nachgehen. Dies wird von den Kindern nicht nur genannt, sondern als positiv ausgewiesen. Prinzipien, die grundsätzlich auch insgesamt für Schulraumgestaltung im Kontext der Forderung eines Wandels, auch vor dem Hintergrund inklusiver Lernumgebungen und ihrer Ansprüche sowie Ein- und Ausschlussprozessen über Räume und den Körper anschlussfähig sind. Außerdem äußern die Kinder zwar Präsenz erwachsener Personen, diese sind aber nicht mehr zentral, wie es für den Klassenraum gezeigt werden konnte. Das verdeutlichen v. a. Idas Ausführungen über den Schulhof:

I: Und sind auch Erwachsene da [auf dem Schulhof]?

Ida: Ja, aber meistens nur zwei oder einer.

I: Und wo sind die Erwachsenen?

Ida: Das ist aber auf einer anderen Seite, die sehen uns nicht. Da von dem Gebäude, wo die Büsche sind. (Z. 54-57)

Die Erwachsenen nehmen Ida und auch die Kinder mit einer eher statischen Platzierung wahr. Zwar ist ihre Position nicht immer durch einen festen Platz gekennzeichnet (Anna, Z.

41; Anna, Z. 84; Max, Z. 167; Emma, Z. 117), aber während die Kinder auf dem Pausenhof „verteilt“ (Ida, Z. 75) sind, können die Plätze der Erwachsenen benannt werden. Auch Emma thematisiert, dass Erwachsene immer an der gleichen Stelle stehen (Z. 117). Waren die erwachsenen Personen noch ein zentraler Punkt im Klassenraum, scheinen sie auf dem Pausenhof Bedeutung zu verlieren. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zur Raumeignung lässt sich dies als förderliche Bedingung für die Raumeignung formulieren und lässt hier in der Folge auch Prinzipien von Mobilität hervortreten.

3. Fazit und Ausblick

Raum in der Schule gilt als bedeutsamer Einflussfaktor in Lernprozessen, auf das Verständnis von Lernen und Didaktik, auf soziale Beziehungen, sowohl intergenerationale als auch Peer-Beziehungen, auf schulische Verhaltensnormen und die Durchsetzung dieser sowie außerdem auf die Rollenverständnisse von Kindern und erwachsener Personen in der Schule und ihre Tätigkeitszuschreibungen. Die Bedeutung von Raum in unterschiedlichsten schulischen Zusammenhängen und die damit einhergehende Notwendigkeit, auch in pädagogischen Handlungszusammenhängen über Raum nachzudenken und Veränderungen im Schulbau zu realisieren, ist evident. Der Schulraum zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung als prägend für Kinder und deren Verhalten, aber auch für die von Erwachsenen angebahnten pädagogischen Prozesse und ebenso die sozialen Beziehungen. Dies kann durch seine vorstrukturierende Wirkung erklärt werden. Eine Interpretation, dass Raum lediglich einseitig auf Kinder einwirkt, wäre aber unzureichend. Stattdessen soll die produktive Seite der Strukturierung des Raums insbesondere mit Blick auf den Pausenhof hervorgehoben werden, der in diesem Fall durch seine anregende, angebotsreiche Vorstrukturierung auch Möglichkeiten für selbstbestimmte Aktivitäten schafft. Aus aneignungstheoretischer Perspektive werden Kinder als aktive Subjekte betrachtet, die Raum unter bestimmten Voraussetzungen, wie der Abwesenheit Erwachsener, selbstbestimmt nutzen oder durch soziale Praktiken umfunktionieren und damit zu *ihrem* Raum machen, dabei aber immer auch im Rahmen der Möglichkeiten des Raums handeln müssen.

Aus den empirischen Befunden können auch Implikationen für das pädagogische Handeln in (inklusiven) Schulen abgeleitet werden. Wichtige Schlüsselthemen, die die Kinder aufgeworfen haben, sind ihre Partizipation und die selbstständige (Raum-)Aneignung. Da besonders die Positionierung durch Sitzordnungen im Klassenraum für die Kinder im Alltag und ihre sozialen Beziehungen relevant erscheint und Kriterien zur Positionierung für die befragten Kinder intransparent erscheinen, sollten verstärkt partizipative Elemente genutzt werden und Schüler*innen stärker bei Fragen der Raumgestaltung eingebunden werden. Hierfür kann zum Beispiel das Konzept der flexibleren Klassenräume (z. B. Stühle und Tische mit Rollen; vgl. auch Kosica, 2016, S. 225) für eine variierende Sitzplatzwahl der Kinder genutzt werden. Dies würde den Kindern auch eine eigene Orientierung in Bezug auf soziale Beziehungen innerhalb der Klasse ermöglichen. Weitergehend bietet auch die veränderte Raumnutzung von Kindern in Abhängigkeit von der An-/Abwesenheit erwachsener Personen Anknüpfungspunkte für das pädagogische Handeln. So sollten gerade vor dem Hintergrund des Anspruchs der Schule als Lebensraum - insbesondere in Ganztagschulen - Möglichkeiten geschaffen werden, Kindern Räume ohne Erwachsene zur Verfügung zu stellen, die sie sich selbstständig aneignen können.

Durch die Kinderperspektive, die hier über unterschiedliche Zugänge bzw. methodische Mosaikstücke erhoben und letztendlich als ein Bild von der Perspektive der Kinder zusammengesetzt werden konnten und als Schlüssel für den Zugriff auf das Thema

Schulraum galt, wurde auch die Differenz zur Erwachsenenperspektive deutlich: Während vor allem dem Klassenraum in Forschung und Praxis zentrale Bedeutung zugemessen wird, scheint es für die Kinder der Pausenhof und auch der Flur zu sein, die im schulischen Alltag von besonderer Bedeutung sind. Vor diesem Hintergrund und auch begründet durch den Anspruch auf Partizipation, der seit Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention auch eine rechtliche Grundlage hat, soll die Bedeutung einer Forschung *mit* Kindern, hier verdeutlicht im Zusammenhang mit dem Thema Raum, besonders betont werden. Hierzu benötigt es der (Weiter-)Entwicklung geeigneter Methoden, um Kinder über das ‚zu Wort kommen lassen‘ hinaus das Aufzeigen ihrer Sichtweise zu ermöglichen und ihre Perspektiven angemessen in Forschungsarbeiten zu berücksichtigen. Im Anschluss an eine sozialräumliche Kindheitsforschung mit Blick auf Aneignungsprozesse unter einer inklusiven Perspektive sollte der Blick hier insbesondere für subjektive bzw. individuelle Aneignungsprozesse und -möglichkeiten im Schulraum geöffnet werden. So konnten in der Studie förderliche und hinderliche Bedingungen für Raumaneignung (v. a. im Sinne der An-/Abwesenheit Erwachsener) der Kinder als Gruppe herausgearbeitet werden, ein Rückschluss auf unterschiedliche Möglichkeiten zur Aneignung und damit Teilhabe, die die Kinder individuell betreffen, kann an dieser Stelle auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials nicht gezogen werden. Dies könnte u. a. mit der Größe des Samples zusammenhängen und bleibt damit offen, zeigt sich für die inklusive Schule mit dem Ziel der Teilhabe (und damit auch die Möglichkeit zur Raumaneignung) *aller* durchaus relevant.

Literatur

- Armbrüster, C., Gräfe, R., Haring, M., Sahrakhiz, S., Schenk, D., & Witte, M. D. (2016). Spielen, Bewegen, Erkunden – Praktiken der Raumeignung von Grundschulkindern in der Draußenschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(4), 473–489. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i4.25605>
- Betz, T., & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), 301–314. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4>
- Bilstein, J. (2007). Hör-Räume – Seh-Räume. Zur Real- und Imaginationsgeschichte von Schulbauten. In K. Westphal (Hrsg.), *Orte des Lernens: Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes* (S. 95–120). Juventa.
- Bilstein, J. (2009). Raumbildung und Bildungsräume. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 223–234). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_14
- Bourdieu, P. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Universitätsverlag Konstanz.
- Bründel, H., & Hurrelmann, K. (2017). *Kindheit heute: Lebenswelten der jungen Generation*. Beltz.
- Buchner, T. (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘ über verräumlichte Praktiken an Regelschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>
- Butschi, C., & Hedderich, I. (2021). Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 19–40). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895>
- Clark, A. (2010). *Transforming Children’s Spaces*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203857588>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach* (Expanded third edition). Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to Young Children: Experts in Their Own Lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45–56. <https://doi.org/10.1177/030857590502900106>
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children’s Bureau.
- Dahlinger, S. (2009). Der Raum als dritter Pädagoge. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(6), 247–250. <https://doi.org/10.25656/01:3208>
- De Boer, H., & Deckert-Peaceman, H. (2009). Einleitung. In H. De Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule* (S. 9–18). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91551-7_1
- Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C., & Thomas, S. (2018). *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder: Studie, Bausteine, Methodenkoffer* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0btc>
- Derecik, A. (2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum: Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen* (Bd. 28). Meyer & Meyer Verlag.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2017). Photo elicitation: Reflecting on multiple sites of meaning. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 225–240. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1329713>

- Döring, J., & Thielmann, T. (2009). Einleitung: Was lesen wir im Raum? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 7–48). transcript.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelt. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 80–103). Beltz Juventa.
- Göhlich, M. (2009). Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 89–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_14
- Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2015). Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands: Schule als Heterotopie. In M. Brinkmann & K. Westphal (Hrsg.), *Grenzerfahrungen: Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume* (S. 87–110). Beltz Juventa.
- Heinzel, F. (2013). Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 707–721). Beltz Juventa.
- Kajetzke, L. & Schroer, M. (2009). Schulische Mobitektur: Bauen für die Bildung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 299–314). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_14
- Kellermann, I. & Wulff, C. (2009). Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 171–186). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_14
- Kogler, R. (2015). Zonen, Inseln, Lebenswelten, Sozialräume. Konzepte zur Raumeignung im Alltag von Kindern. In J. Scheiner & C. Holz-Rau (Hrsg.), *Räumliche Mobilität und Lebenslauf* (S. 43–56). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07546-0_3
- Kogler, R. (2017). Kinder als ExpertInnen ihrer Lebensräume. Forschungen mit Kindern in der Stadt- und Raumplanung. *Geschlossene Gesellschaften - 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 38*. https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/383
- Kogler, R. (2018). Theorien der Raumeignung. Wie sich Kinder Räume aneignen. In C. Binder, K. Harather, C. Kühn, D. Kuhlmann, C. Peer, E. Semlitsch, R. Stuefer, K. Tielsch, & C. M. Walther (Hrsg.), *Bildungslandschaften in Bewegung: Positionen und Praktiken* (S. 117–119). Sonderzahl.
- Kosica, S. (2016). Kind und Schulraum—Unter besonderer Berücksichtigung der Bewegung als Aspekt der Wahrnehmung und Aneignung von Schulbauarchitektur. In R. Braches-Chyrek & C. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 215–234). Barbara Budrich.
- Kosica, S. (2020). *Im Dazwischen bewegen: Ein phänomenologischer Zugang zur Schulraumforschung* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Kränzl-Nagl, R., & Mierendorff, J. (2007). Kindheit im Wandel: Annäherungen an ein komplexes Phänomen. *SWS-Rundschau*, 47(1), 3–25.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.

- Kuhn, M., Cinar, D., & Andresen, S. (2018). Die qualitative Studie: 12 Portraits von Kinderpersönlichkeiten. In S. Andresen, S. Neumann, Kantar Public, & World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018* (1. Auflage, S. 229–328). Beltz.
- Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Modes, M.-T. (2016). *Raum und Behinderung: Wahrnehmung und Konstruktion aus raumsoziologischer Perspektive*. transcript.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten, & Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.). (2017a). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland* (3., überarbeitete Auflage). Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_06_20_Schulbauleitlinien.pdf
- Montag Stiftung für Jugend und Gesellschaft, Hubeli, E., Pampe, B., Paßlick, U., Reich, K., Schneider, J., & Seydel, O. (2017b). *Schulen planen und bauen 2.0: Grundlagen, Prozesse, Projekte* (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Hrsg.; Aktualisierte und ergänzte Neuauflage von "Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse" (2. Auflage, 2012). Klett Kallmeyer.
- Muri, Gabriela & Simoni, Heidi. (2021). Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Buttschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. Auflage, S. 314–333). Verlag Julius Klinkhardt. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=22264
- Opp, G. (2010). Schule als Raum und Lebenswelt. In G. Opp & A. Bauer (Hrsg.), *Lebensraum Schule: Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln* (S. 9–26). Fraunhofer-IRB-Verl.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Klett-Cotta.
- Picot, S., & Schroeder, D. (2007). Kinderpersönlichkeiten: 12 Mädchen und Jungen. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2007: 1. WorldVision-Kinderstudie* (S. 227–360). FischerTaschenbuchVerl.
- Breidenstein, G., Prengel, A., Prengel, A., & Breidenstein, G. (Hrsg.). (2005). Einleitung. In *Schulforschung und Kindheitsforschung, ein Gegensatz?* (1. Auflage, S. 7–14). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. & Ricken, N. (2009): Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 186-203). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_14
- Rittelmeyer, C. (2009): Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 157-170). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_14
- Rißler, G., & Budde, J. (2017). Raum und Räumlichkeit im pluralisierten Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/455>
- Schroeder, D., Picot, S., & Andresen, S. (2010). Die qualitative Studie: 12 Portraits von Kinderpersönlichkeiten. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2010: 2. World Vision Kinderstudie* (S. 223–348). Beltz.

- Schroeder, D., Fegter, S., Andresen, S., & Gerarts, K. (2013). Die qualitative Studie - 12 Portraits von Kinderpersönlichkeiten. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2013: 3. World-Vision-Kinderstudie* (S. 204–293). Beltz.
- Schroer, M. (2009): „Bringing space back in” – Zur Relevanz des Raums als soziologisches Konzept. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 125-148). transcript.
- Schütz, S. & Böhm, T. (2021): Forschungsmethodische Vielfalt: Der Mosaic Approach. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 172-186). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895>
- Trescher, H., & Hauck, T. (2020). Raum und Inklusion: Zu einem relationalen Verhältnis. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/432>
- Velten, K. (2021). *HandungsSpielRäume. Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Vogl, S. (2021): Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 142-157). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895>
- Wagener, B., & Wagner-Willi. (2017). Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439>
- Walden, R. (2007): Merkmale innovativer Schulbauten in Deutschland. In K. Westphal (Hrsg.), *Orte des Lernens: Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes* (S. 121-133). Juventa.
- Zenke, C. T. (2017). Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441>

Kontakt

Charline Bunte, Universität Paderborn, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-Mail: charline.bunte@uni-paderborn.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Charline Bunte ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn. Sie lehrt und forscht zu Themenfeldern der Schul- und Kindheitsforschung und fokussiert dabei schulische Inklusion, Bildungsungleichheiten und das Wohlbefinden von Kindern.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).