

## Heimat konstruieren

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden  
Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt

Lisa Gutschik



University  
of Bamberg  
Press

## **42** Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 42

# Heimat konstruieren

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt

Lisa Gutschik

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

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.

Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Gutachterin: Prof. Dr. Miriam Hess

Tag der mündlichen Prüfung: 16. November 2022

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; [fis.uni-bamberg.de](http://fis.uni-bamberg.de)) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

Umschlaggrafik: Adobe Stock, #56787214

© University of Bamberg Press, Bamberg 2024

<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 1867-8674 (Print)

eISSN: 2750-8498 (Online)

ISBN: 978-3-86309-988-6 (Print)

eISBN: 978-3-86309-989-3 (Online)

URN: [urn:nbn:de:bvb:473-irb-933133](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:473-irb-933133)

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-93313>

## Danksagung

Viele Menschen haben meine Arbeit und ihre Entstehung auf unterschiedliche Weise begleitet. Ihnen allen möchte ich herzlich danken.

Zunächst gilt mein Dank den Kindern und ihrer Bereitschaft, mich an ihren Gesprächen teilnehmen zu lassen und mir einen Einblick in ihre Gedanken und Ideen zu gewähren. Erst durch sie konnte diese Studie möglich gemacht werden. Ihre Diskussionen waren in vielerlei Hinsicht bereichernd. Auch den Eltern und Betreuungspersonen, die das Zustandekommen der Gruppendiskussionen ermöglicht haben, sei herzlich gedankt. Aufgrund der Anonymisierung ist hier leider kein persönlicher Dank möglich.

Ein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Anette Scheunpflug (Otto-Friedrich-Universität, Bamberg). Sie gab mir die Möglichkeit, mich neben meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrerin und meiner familiären Situation mit drei kleinen Kindern extern an die Universität zu binden. Dabei hat sie mich nicht nur wissenschaftlich begleitet, mir wertvolle inhaltliche Anregungen und praktische Ratschläge gegeben, sondern mich auch immer wieder motiviert und unterstützt „dranzubleiben“. Dafür danke ich von Herzen!

Für die Übernahme des Zweitgutachtens bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Miriam Hess.

Der Datenerhebungs- und -auswertungsprozess wurde von verschiedenen Personen begleitet und ich wurde auf unterschiedliche Weise darin unterstützt. Ganz herzlich bedanken möchte ich mich bei der Interpretationsgruppe, die den Prozess der Datenerhebung maßgeblich begleitet hat: Prof. Dr. Julia Franz, Dr. Susanne Krogull, Dr. Stefanie Welser und Dr. Sigrid Zeitler. Des Weiteren bei der Gruppe, die den Prozess der Ergebnisauswertung durch einen regelmäßigen, intensiven Austausch bereichert hat und mir mit Rat und Tat zur Seite stand: Dr. Simone Beck, Dr. Caroline Rau, Paula Rueb, Dr. Nikolaus Schröck, Dr. Dorothea Taube und Dr. Alexander Wiernick. Hier möchte ich mich besonders bei Dorothea Taube und Simone Beck bedanken. Der Gedankenaustausch mit ihnen hinsichtlich der Durchführung der Arbeit und immer wieder aufbauende Worte haben mich stets begleitet und getragen.

Mein weiterer Dank gilt allen Teilnehmenden des Rieneck-Kolloquiums. In dieser so besonderen Gruppe fanden immer wieder anregende und bereichernde Diskussionen zu Ausschnitten der vorliegenden Arbeit statt. Nicht nur das gemeinsame wissenschaftliche Denken und Diskutieren ist ein Merkmal der Zusammenkunft auf der Burg, sondern auch besondere, zwischenmenschliche Beziehungen, die bis heute einen großen Wert für mich haben. Danke!

Die letzte Phase meiner Dissertation wurde begleitet von einem Austausch in einer kleinen Forschungsgruppe mit Frau Prof. Dr. Scheunpflug, Dr. Caroline Rau, Dr. Susanne Timm und Sabine Dörr. Diese Gruppe hat mich auf den letzten Metern getragen. Mein allerherzlichster Dank, dass ihr und Sie diesen Weg mit mir gegangen seid bzw. sind.

Liebe Sabine, für unser gemeinsames Gehen auf diesem Weg bin ich sehr dankbar! Das gemeinschaftliche Denken, Mitfühlen und Begleiten unterschiedlichster Phasen der Arbeit war zusammen so ungemein gewinnbringend. Danke!

Julia Raffler hat Teile meiner finalen Texte gelesen und orthographisch korrigiert. Ich danke dir für deinen wertvollen Blick.

Zu guter Letzt danke ich den Menschen, die mir am nächsten stehen.

Ich danke meinen Eltern Christine und Dr. Wolfgang Pawlik für euer Vertrauen und eure Unterstützung auf so vielen Wegen, um mir Zeit zu schenken, diese Arbeit zu schreiben.

Ich danke meinem Mann Benjamin und meinen drei Kindern Emil, Hanna und Rosa. Ihr habt meine abstrakte, für euch so unbegreifliche Arbeit akzeptiert, getragen und dadurch fortwährend unterstützt. Ich danke euch für allen Ausgleich und euren Blick auf das Leben – ich liebe Euch!

Lisa Gutschik

## Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Inhaltsverzeichnis	7
Abkürzungsverzeichnis	10
Verzeichnis der Tabellen	10
Verzeichnis der Anhänge	10
1 Einführung	11
1.1 Theoretischer Kontext und Forschungsfrage	12
1.2 Methodischer Zugang	16
1.3 Struktur und Aufbau der Arbeit	18
2 Forschungsstand zum Konstrukt Heimat und Präzisierung der Forschungsfrage	20
2.1 Zur Geschichte von Heimat	20
2.2 Disziplinäre Diskursstränge zum Thema Heimat	26
2.2.1 Der anthropologische Zugang	27
2.2.2 Der geographische, raumbezogene Zugang	29
2.2.3 Der philosophische Zugang	32
2.2.4 Der psychologische Zugang	34
2.3 Heimat aus der Perspektive von Kindern	37
2.4 Heimat in schulischen Lehrplänen	41
2.5 Resümee und Präzisierung der Forschungsfrage	43
3 Methodischer Ansatz der Studie	48
3.1 Methodologische Grundentscheidung: Verortung der Untersuchung in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung	49
3.2 Methodologische Grundlage: Die Mannheim'sche Theorie der Wissensbestände	52



3.3	Die Datenerhebung: Das Gruppendiskussionsverfahren	56
3.3.1	Grundlagen der Gruppendiskussion	56
3.3.2	Gruppendiskussionen mit Kindern	60
3.3.3	Durchführung der Gruppendiskussionen	66
3.4	Dateninterpretation: Die dokumentarische Interpretation	74
3.4.1	Datenaufbereitung: Transkription und thematischer Verlauf	76
3.4.2	Analyseschritte der dokumentarischen Interpretation	79
3.4.3	Datenverdichtung: Empirische Demonstrationsfälle und Typenbildung	93
3.5	Das Sampling: Theoretical Sampling	97
4	Darstellung der empirischen Ergebnisse	103
4.1	Kurzporträts der Gruppen des Samples	103
4.2	Diskursbeschreibung der empirischen Demonstrationsfälle	118
4.2.1	Die Gruppe Hund	120
4.2.2	Die Gruppe Katze	141
4.2.3	Die Gruppe Maulwurf	171
4.2.4	Die Gruppe Alpaka	197
4.2.5	Die Gruppe Luchs	216
4.3	Sinngenetische Typenbildung	242
4.3.1	Basistypik der Herstellung von Geborgenheit	243
4.3.2	Typ eins: Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion	247
4.3.3	Typ zwei: Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion von Geborgenheit	275

4.3.4	Typ drei: Daheim ist es am schönsten – nahraumorientiert im Modus der integrativen, semivariablen Konstruktion	314
4.3.5	Typ vier: Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung im Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion	350
4.4	Heimatkonstruktionen der Typen im Überblick	384
5	Diskussion der Ergebnisse	393
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	394
5.1.1	Orientierung an der Herstellung von Geborgenheit – Basis der kindlichen Heimatkonstruktion	394
5.1.2	Dimensionen der Geborgenheitsorientierung: Sozialität, Lebenswelt und Raum, Modus der Herstellung	395
5.1.3	Facetten der Geborgenheitsdimensionen von Kindern	397
5.1.4	Heterogenität im Modus der kindlichen Heimatkonstruktion	400
5.2	Wie Kinder sich beheimaten – Reflexion zu Formen der Beheimatung von Kindern	402
5.2.1	Territoriale Raumverortung von Kindern	402
5.2.2	Soziale Raumverortung von Kindern	409
5.2.3	Subjektive Konstruktionsleistung von Kindern	419
6	Anregungen für Theorie und Praxis	428
6.1	Anregungen für die Forschung	428
6.2	Anregungen für die Praxis	436
7	Literaturverzeichnis	447
8	Anhang	471

## **Abkürzungsverzeichnis**

LP	Lehrplan der bayerischen Grundschule
GD	Gruppendiskussion
GDSU	Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts
GS	Grundschule
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

## **Verzeichnis der Tabellen**

Tabelle 1: Transkriptionsregeln	77
Tabelle 2: Übersicht über die Kategorien der Diskursbeschreibung	85
Tabelle 3: Übersicht über die Gruppen dieser Studie	115
Tabelle 4: Zusammenfassung der rekonstruierten sinngenetischen Typen	392

## **Verzeichnis der Anhänge**

Anlage 1: Manual für die Durchführung der Gruppendiskussionen	471
Anlage 2: Einwilligungserklärung der Eltern für die GDs ihrer Kinder	474
Anlage 3: Hintergrundfragebogen für die an den GDs teilnehmenden Kinder	476

## 1 Einführung

Df: Des is dann voll des schöne Gefühl. und dann hat man auch (.), wo ma sich dann richtig daheim fühlt dann hat ma auch richtig ganz viel Spaß (.) miteinander. dann vergisst ma nämlich alles drum herum. (GD Hund, Z. 76–80)

Aussagen von Kindern über ihr Zuhause, ihre Heimat, wie obiges Zitat, machen nicht nur eine Vorstellung über ihre Verortung in der Welt, ihr Zuhause oder ihre *Heimat* deutlich, sondern weisen auf eine tiefere Bedeutung hin. Sie verweisen auf eine kindliche Konstruktion ihrer Einordnung in die Welt. Es wird deutlich, dass darin Erfahrungen und Orientierungen enthalten sind, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind. Das Anliegen, diese Orientierungen von Kindern besser zu verstehen, war Motivation dieser Arbeit.

Die vorliegende empirische Studie fragt nach impliziten Wissensbeständen von Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren und ihren zugrunde liegenden handlungsleitenden Orientierungen.

Das implizite Wissen der Kinder wurde, gemäß der gewählten Methodik, demzufolge als handlungsleitende Orientierungen herausgearbeitet und rekonstruiert, welche wiederkehrende Muster des Denkens, Wissens und Handelns von Kindern hinsichtlich Heimat zeigen (Nentwig-Gesemann, Nicolai; 2015).

Untersucht wurde, wie Kinder sich verorten und wie sie ein Konstrukt bilden, welches alltagssprachlich als *Heimat* bezeichnet wird. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist der empirischen Kindheitsforschung – „Kindern eine Stimme geben“ (Heinzel, 2000) – zuzuordnen. Dementsprechend wurde in vorliegender Arbeit die Forschung *mit* Kindern in den Mittelpunkt gerückt. Ausgangspunkt war das Anliegen, Kinder zu Wort kommen zu lassen, dies im Forschungsdesign zu rahmen und ihre Meinungen und Gespräche zu rekonstruieren. Es wurden 11 Gruppendiskussionen mit insgesamt 57 Kindern hinsichtlich der Frage nach ihrer sozialen und räumlichen Verortung und ihrer Konstruktion von *Heimat* analysiert. Die Ergebnisse der Arbeit wurden dann für die theoretische Reflexion hinsichtlich der kindlichen Verortung und

Heimatkonstruktion aus allgemeinpädagogischer Perspektive diskutiert und weitergedacht.

Im Einleitungskapitel wird zunächst auf den theoretischen Kontext und die Forschungsfrage eingegangen (1.1), bevor kurz der methodische Zugang beschrieben wird (1.2) und abschließend die Darstellung der Struktur der Arbeit erfolgt (1.3).

## 1.1 Theoretischer Kontext und Forschungsfrage

Die Diskussion über den Heimatbegriff ist verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher, politischer und publizistischer Diskurse (vgl. u. a. Bausinger, 1990; Costadura, Ries, 2016; Costadura, Ries, Wiesenfeldt, 2019; Cremer, Klein, 1990; Egger, 2014; Schmid, 2021; Süddeutsche Zeitung, 19.12.2020; Die Zeit, 11.5.2021). Laut einer publizistischen Umfrage (Schröter, 2016) ist Heimat für Erwachsene überwiegend der Ort, an dem sie leben, Menschen, die man liebt, Landschaften, Sprache, Traditionen und Bräuche. Laut den Umfrageergebnissen beschreiben Erwachsene in Verbindung mit Heimat aber auch Gefühle von Sicherheit, Geborgenheit und Gemütlichkeit. Angesichts der vielfältigen Konnotationen und Definitionen<sup>1</sup>, die mit dem Begriff der *Heimat* einhergehen, folgen eine Begriffsrahmung und eine theoretische Einordnung für vorliegende Studie.

### *Begriffsrahmung*

*Heimat* zeigt sich Alltagssprachlich als „ein Alltagsbegriff, politisch und ideologisch besetzbar“ (Jäger, 2017), und wird gesellschaftlich mit Stabilität und Lokalität in Verbindung gebracht. Der Heimatbegriff wird seit Jahren wissenschaftlich in den unterschiedlichsten Disziplinen diskutiert (siehe Kapitel 2.1.2). Einer klaren Definition entzieht sich dieser

---

<sup>1</sup> „Heimat – ein „dynamischer Begriff“ (Costadura, Ries, Wiesenfeldt, 2019, S. 14), ein „psychisches Konstrukt“ (Mitzscherlich, 1997), ein „Identitätsgehäuse“ (Vojvoda-Bongartz, 2012) genauso wie ein geographischer Raum (Schreiber, 2012). Cremer und Klein schreiben dem Heimatbegriff eine „Diffusität“ (Cremer, Klein, 1990, S. 34) zu und der Schriftsteller Max Frisch attestierte dem deutschen Wort Heimat, in seinen von 1966 bis 1971 erstellten Tagebüchern, eine „Unübersetzbarkeit“ (Frisch, 1992). Costadura und Ries siedeln den Heimatbegriff „an einer sensiblen Nahtstelle zwischen geisteswissenschaftlichem bzw. sozialwissenschaftlichem und naturwissenschaftlichem Diskurs“ (Costadura, Ries, 2016, S. 23) an.

facettenreiche Begriff jedoch (vgl. Cremer, Klein, 1990, S. 35; Tremml, 1990, S. 71; Kühne, Spellerberg, 2010, S. 13). Die Reflexion über *Heimat* war, geprägt durch den Missbrauch des Begriffs in der deutschen Geschichte durch konservativ-reaktionäre IdeologInnen, im wissenschaftlichen Diskurs „out“ (Zöller, 2016, S.10). Der Heimatbegriff zieht sich dann durch die deutsche Geschichte und das Konzept wurde und wird für jegliche populären Aspekte phänomenisiert und popularisiert (siehe Kapitel 2.1.1). Im Zuge von Globalisierung, Postmoderne, Multikulturalismus, Migration und neuen, subjektiv empfundenen Unsicherheiten rückt der Diskurs um *Heimat* wissenschaftlich wieder in den Fokus. Die Psychologin Beate Mitzscherlich erklärt dies als „eine Reaktion auf die Uferlosigkeit innerhalb einer globalisierten Gesellschaft“ (Mitzscherlich, 2016). Vorliegende Studie ergründet empirisch nicht den ontologischen Begriff und seine wechselnden Bedeutungen (siehe Kapitel 2.2), sondern fasst *Heimat*, ausgehend von dem wissenschaftlichen Diskurs um *Heimat*, als Containerbegriff, der im Laufe der Studie mit kindlichen Orientierungen gefüllt und rekonstruiert wird.

### *Problemkontext*

Für die pädagogische Praxis ergeben sich vor dem Hintergrund der Globalisierung und des Wandels der modernen Gesellschaft zu einer Weltgesellschaft (Luhmann, 1975, 1997; Scheunpflug, 2000) neue Aufgaben: Kinder müssen Kompetenzen im Umgang mit Komplexität erwerben, um sich in der globalisierten Welt, der Weltgesellschaft und damit auch in ihrem territorial-geographischen Nahraum zurechtzufinden, sich zu verorten und miteinander friedlich zu leben (vgl. Asbrand, Lang-Wojtasik, Scheunpflug, 2006).

Eine neue Brisanz erfährt der Diskurs um *Heimat* und ihre Konnotationen durch Migration und Flucht. Das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen zählt über 89 Millionen Menschen, die Ende 2021 auf der Flucht waren, mehr als 50 % davon sind Kinder.<sup>2</sup> Die Zahl der schutzsuchenden

---

<sup>2</sup> Siehe dazu: <https://www.unhcr.org/dach/de/55847-ueber-80-millionen-menschen-mitte-2020-auf-der-flucht.html> und <https://www.unhcr.org/dach/de/78355-unhcr-weltweite-vertreibung-erreicht-neuen-hoehstwert-zahl-innerhalb-eines-jahrzehnts-verdoppelt.html>.

Kinder in Deutschland steigt seit 2015 jährlich an (Destatis, Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung Nr. 039, 17.6.2021).

Für schulische Einrichtungen in Deutschland hat dies zur Konsequenz, dass in den Jahren 2018 und 2019 laut Kultusministerkonferenz 325.000 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ins deutsche Schulsystem integriert wurden.<sup>3</sup> Kinder heute müssen den Umgang mit Globalisierung lernen, mit neuen Medien und einer zusammenwachsenden Welt, sowie mit den Herausforderungen der Nachhaltigkeit zurechtkommen. Sie müssen dafür eintreten, dass Menschenrechte ermöglicht werden, sowie Folgen von Migration und Flucht begegnen. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen der Globalisierung hat sich in der Pädagogik das Konzept des Globalen Lernens (Scheunpflug 1996; Scheunpflug, Schröck 2002; Asbrand, Lang-Wojtasik, Scheunpflug 2006) verankert. Es versteht sich als pädagogische Antwort auf Anforderungen, denen sich Kinder durch die Globalisierung stellen müssen, und gilt als Setting zum Erwerb von Kompetenzen, die im Zusammenhang mit Globalisierung erforderlich sind.<sup>4</sup> Nachhaltige Entwicklung und Fragen der Globalisierung sind aktuell und wirkmächtig. Pädagogisch scheinen gesellschaftlich-kulturelle Umbrüche der Gesellschaft auch für Kinder eine Herausforderung zu sein, auf die sie vorbereitet werden müssen. Veränderungen in der Gesellschaft, sowohl im regionalen als auch im national-globalen Kontext, werden auch in der Schule aktualisiert und reproduziert. Schule hat den Anspruch, auf diese Veränderungen vorzubereiten.

Das Konzept der *Heimat* war und ist noch immer Teil des Lehrplans. Die Frage nach kindlicher Heimat und dem Bezug zur Welt ist primäres Ziel des bayrischen Lehrplans der Grundschule: „Die Kinder sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayrischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (Lehrplan Plus, 2016, S. 17). Mit dem Inkrafttreten der Verfassung am 2. Dezember 1946 gelten unter anderen diese Bildungs- und Erziehungsziele als gesetzlich fixierte Erziehungsmaxime, die allen bayrischen Lehrplänen als Leitlinie

---

<sup>3</sup> Siehe dazu: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_10\\_06-Erklaerung-Integration.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklaerung-Integration.pdf).

<sup>4</sup> Z. B. <http://www.kongress-globaleslernen.de>, [www.globaleslernen.de](http://www.globaleslernen.de).

vorangestellt ist (Lehrplan Plus, 2016). Kinder sollen darin gefördert werden, ihren Lebensraum zur *Heimat* zu gestalten, und auch der Tatsache begegnen, dass es Menschen gibt, die sich „mehreren Heimaten verbunden fühlen“ (Lehrplan Plus, 2016, S.22). Kinder sollen schulisch gefördert werden in Weltoffenheit – sie sollen unterstützt und vorbereitet werden auf ein Leben in ihrem Nahraum, aber auch in einer globalisierten Welt.

Um dies pädagogisch gezielt zu fördern, bedarf es eines Wissens um kindliche Handlungsorientierungen in Bezug auf das Konzept der *Heimat*. Dem steht ein Forschungsfeld gegenüber, in dem es bisher wenig diesbezügliche Untersuchungen gibt (siehe Kapitel 2.5). Erziehungswissenschaftliche, empirische Forschung, die auf Handlungspraxis von Kindern in Bezug auf ihr subjektives Heimatkonzept und ihrer Verortung in der Welt blickt, ist weitgehend ein Desiderat. Diese Forschungslücke will die vorliegende Untersuchung schließen.

#### *Erläuterung der Forschungsfrage*

Dem öffentlichen Interesse an *Heimat* und dem Trend der publizistischen, politischen Darstellung des Themas steht eine geringe wissenschaftliche Beschäftigung damit gegenüber. Die bislang vorliegenden Untersuchungen konzentrieren sich überwiegend auf politische und historische Entwicklungen und Prozesse, die im Heimatbegriff mitschwingen (vgl. Bausinger, 1990; Costadura, Ries, Wiesenfeldt, 2019; Jäger, 2017). Weitere empirische Arbeiten konnten die subjektiven Konstruktionen und Ideen von Erwachsenen und ihrem Blick auf *Heimat* darstellen (siehe Kapitel 2.2). Bisherige Befunde zu Heimatkonstruktionen weisen in eine ähnliche Richtung: *Heimat* wird individuell-subjektiv konstruiert und beinhaltet Facetten wie Raum, Kultur, Erinnerung und Emotionen. Empirisch unzureichend erforscht ist dagegen die subjektive Heimatkonstruktion von Kindern. Hier setzt das Forschungsinteresse meiner Arbeit an. Im Zentrum der vorliegenden Studie steht die empirische Untersuchung und Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen von Kindern bezüglich ihrer Verortung in der Welt und der dahinterstehenden Konstruktion einer sogenannten *Heimat*.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die zentrale Frage nach den Orientierungen: Welche handlungsleitenden Orientierungen zeigen sich bei Kindern



in der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt *Heimat* als dem Sich-Verorten in der Welt?

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist der empirischen Kindheitsforschung zuzuordnen. Fragestellung und das dafür geeignete methodische Vorgehen wurden so gewählt und angepasst, dass sie für Kinder zugänglich und durchführbar waren.

## 1.2 Methodischer Zugang

Ausgehend von Forschungsinteresse und Grundlagenentscheidung werden Methoden der Datenerhebung und Auswertung aus der empirischen Sozialforschung angewendet. Methodentheoretisch sind diese von der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (Mannheim, 1980) gerahmt. Das primäre Interesse der Arbeit liegt in den empirischen kindlichen Konstruktionen von *Heimat* bzw. den handlungsleitenden Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt. Dabei ist es Ziel, die Erfahrungen von Kindern mit *Heimat* und ihre diesbezüglichen Handlungsorientierungen zu rekonstruieren, die im Kontext von konjunktiven Lebens- und Erfahrungsräumen im Laufe der Sozialisation entwickelt und subjektiviert wurden. Entsprechend der offenen Fragestellung wurde ein rekonstruktives Verfahren gewählt.

Gegenstand der Studie und der Rekonstruktion sind Orientierungen bzw. das implizite Wissen von Kindern, die mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert werden. Ziel der Interpretation war es, die erhobenen empirischen Daten durch Abstraktion und Spezifizierung zu einer Typenbildung zu verdichten (vgl. Bohnsack, 2014). Als Ergebnis der vorliegenden Studie ergeben sich, nach der dokumentarischen Interpretation, vier verschiedene Typen, die in Kapitel 4 ausführlich vorgestellt werden. Diese sollen auch der theoretischen Weiterentwicklung und der Theoriebildung Nutzen bringen (siehe Kapitel 5 und 6). Letztendlich sollen damit aber auch, aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung heraus, dem Praxisfeld neue Impulse zur Weiterentwicklung geliefert werden (siehe Kapitel 6). Mit der Rekonstruktion von Orientierungsmustern von Kindern zu ihren *Heimaten* leistet die Untersuchung zudem einen Beitrag zur empirischen Kindheitsforschung.

Die Datenerhebung erfolgte über das Gruppendiskussionsverfahren (Bohnsack, 2014; Loos, 2001; Przyborski, Schäffer, 2010). Mittels eines zweistufigen Gruppendiskussionsverfahrens (1. Erzählimpuls, 2. Visueller Impuls) wurden elf Gruppendiskussionen mit Kindern durchgeführt. Die Kindergruppen wurden im Rahmen eines theoretischen Samplings (Glaser & Strauss, 2010) ausgewählt. Diese empirischen Daten wurden anschließend mit der dokumentarischen Methode ausgewertet und interpretiert (Bohnsack, 2014; Loos, 2001; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2013; Bohnsack, Przyborski, Schäffer, 2010). Die Forschungsmethoden wurden reflektiert und modifiziert, um der speziellen Situation „Kinder in der Forschungssituation“ zu entsprechen (vgl. Honig, 2009). Die erhobenen Daten ermöglichen einen Zugang zum impliziten handlungsleitenden Wissen der Kinder, über welches sie verfügen, ohne es explizit zu äußern (siehe Kapitel 3). Das wird auch in der methodischen Vorgehensweise deutlich, indem nicht nach *Heimat* explizit gefragt, sondern *Heimat* als Containerbegriff verwendet wird und die Kinder aus eigenem Impuls ihre Ideen und Vorstellungen von *Heimat* in der Diskussion thematisieren können. Die Kinder bringen damit die Themen und Inhalte ein, die für ihr Alltagsleben und ihre Biografie relevant sind. Die Arbeit verfolgt einen konstruktivistischen Ansatz, *Heimat* wird hier als subjektive Konstruktion (vgl. Mitzscherlich, 1997) und nicht als statischer Raumausschnitt untersucht. Dies zeigt sich später auch in den Ergebnissen der Arbeit, wo nicht festgestellt wird, wie die Kinder *Heimat* definieren, sondern, welche Orientierungen für sie handlungsrelevant sind. Die bisherige empirische Forschung zum Heimatkonstrukt ist auf den Erwachsenenblick spezialisiert, deshalb ist es wichtig, auch die Kinder als Konstrukteure ihrer eigenen Welt, als handelnde Subjekte zu begreifen und ihren Blickwinkel zu erforschen. Im Rahmen der Kindheitsforschung wird immer wieder betont, dass Kinder Konstrukteure ihrer eigenen Welten sind und sie als handelnde Subjekte bzw. soziale Akteure gesehen werden sollen (vgl. Honig, Lange, Leu 1999). Dieser Arbeit liegt grundsätzlich der Anspruch zugrunde, nicht über Kinder, sondern mit Kindern zu forschen (vgl. Honig, Lange, Leu, 1999).

### 1.3 Struktur und Aufbau der Arbeit

Nach dieser Einführung (*Kapitel 1*) gliedert sich die Arbeit im Weiteren wie folgt:

In *Kapitel 2* wird die vorliegende Untersuchung in einen Forschungskontext eingebettet und dieser dargestellt. Dies ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Heimatbegriff aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Strängen und die Herausarbeitung der zentralen Bedeutungen. Anschließend wird der Forschungsstand im Bereich der empirischen Kindheitsforschung in den Blick genommen und die Forschungsfrage präzisiert.

In *Kapitel 3* wird der methodische Zugang dieser Arbeit beschrieben. Dabei geht es zunächst um die Entscheidung für das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode und für die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode. Aufgrund dessen wird auf das qualitative Forschungsdesign und den methodologischen Hintergrund der gewählten Forschungsmethoden eingegangen. Dies macht sowohl die Unterscheidung zwischen theoretischem und handlungsleitendem Wissen als auch die Fokussierung auf kollektive Orientierungen deutlich. Das Vorgehen beim Theoretical Sampling und die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion werden theoretisch erläutert und es wird beschrieben, wie sie für die spezielle Situation der Diskussionsteilnehmenden waren Kinder – fruchtbar gemacht wurden. Diese qualitative Methode findet in der Erwachsenenforschung in den letzten Jahren regen Anklang und wird auch in der Jugendforschung immer wieder verwendet, in der Kindheitsforschung ist sie hingegen noch immer eine Seltenheit (vgl. Bock, 2010; Nentwig-Gesemann, 2002, 2006). Die Verfahrensweise bei der Interpretation der Gruppendiskussionen nach der dokumentarischen Methode sowie der Prozess der komparativen Analyse und der Typenbildung werden direkt im Anschluss erklärt und auch hier auf die Modifikationen für die Arbeit mit Kindern eingegangen.

In *Kapitel 4* werden die qualitativ-rekonstruktiven Ergebnisse der Analysen aus den insgesamt zwölf erhobenen Kinderdiskussionen dargestellt. Dabei werden zunächst die Schritte der Interpretation erörtert sowie fünf exemplarische Diskursbeschreibungen dargelegt, bevor dann auf die

sinngenetische Typenbildung eingegangen wird und die vier rekonstruierten Typen beschrieben werden.

*Kapitel 5* fasst zunächst die Ergebnisse zusammen. Im Anschluss daran werden die empirischen Ergebnisse der Studie an die aktuelle pädagogische Diskussion rückgebunden und es wird diskutiert, inwiefern die Befunde für die Weiterentwicklung und Theoriebildung fruchtbar gemacht werden können.

In *Kapitel 6* werden Anregungen für die Praxis, die Empirie und die Theoriebildung gegeben. Eine Übersicht über den offenen Forschungsbedarf rundet die Untersuchung ab.

## 2 Forschungsstand zum *Konstrukt Heimat* und Präzisierung der Forschungsfrage

In der vorliegenden Studie wird die Komplexität und Polyvalenz von Verortungen von Kindern zu verstehen versucht. Im Fokus stehen Kinder und ihre impliziten Wissensbestände und handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich ihrer Verortung im Raum. Dieses Wissen und diese Orientierungen werden rückgebunden an den Begriff der *Heimat*. Es soll dargestellt werden, welche Relevanzen Kinder zeigen und wie sie sich ihre Verortung, die dann *Heimat* genannt wird, konstruieren.

Um *Heimat* in ihrer Vielfalt zu verstehen und sich ihrer Bedeutung und Konstruktion klar zu werden, werden im Folgenden daher zunächst theoretische und empirische Strukturen des Begriffs der *Heimat* und seiner Konstruktionen umkreist, die die Verortung von Kindern tangieren und für die Diskussion der vorliegenden Arbeit nötig erscheinen.

Zunächst wird ein kurzer Abriss der Geschichte der *Heimat* dargestellt und damit die Konstruktionen von *Heimat* in einen historischen Zusammenhang gestellt (2.1). Im daran anschließenden Kapitel 2.2 werden unterschiedliche Konzepte und Funktionen von *Heimat* anhand verschiedener wissenschaftlicher Stränge beleuchtet. Dabei sind Diskurslinien aus der Anthropologie (2.2.1), der Geographie (2.2.2), der Philosophie (2.2.3) und der Psychologie (2.2.4) relevant. Im Kapitel 2.3 werden empirische Befunde skizziert, die sich mit *Heimat* aus der Perspektive von Kindern beschäftigen. Darauf folgt dann eine Darstellung des Heimatbegriffs und seiner Herausforderungen im schulischen Lehrplan (2.4), bevor in Kapitel 2.5 ein Resümee des Forschungsstandes erfolgt und auf das Desiderat der Studie und die Präzisierung der Forschungsfrage übergeleitet wird.

### 2.1 Zur Geschichte von *Heimat*

Anhand eines kurzen, chronologischen Abrisses, der die historische Entwicklung zu einem mehrdimensionalen Heimatverständnis aufzeigt, soll die heimatliche Begriffsgeschichte aktualisiert und damit auch unterschiedliche Schattierungen des Heimatbegriffs im historischen und aktuellen Bezug veranschaulicht werden.

Gedanken und Ideen zu *Heimat* haben eine lange Historie, sie wechselten je nach sozialen, ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten und spiegeln historische, soziale und psychologische Prozesse wider. Dieser knappe historische Überblick wird zeigen, dass sich ein Bedeutungswandel in der Perspektive auf *Heimat* vollzogen hat und „welche komplexen Anschlussfähigkeiten zu Beginn des 21. Jahrhunderts bestehen“ (Weber et. al., S. 6. In: Hülz, Kühne, Weber, 2019).

Linguistisch lässt sich der Begriff *Heimat* auf das althochdeutsche *heimōti* zurückverfolgen, das von dem Grundwort *Heim* abgeleitet werden kann. *Heim* bezeichnete einen Raum, der den Menschen Sicherheit und Geborgenheit bot (Groten, 2017, S. 663). Besetzt war der Begriff zudem mit einer teleologischen Bedeutung- der Sehnsucht nach dem Himmelreich (Bausinger, 1990, S. 77). Eine Wandlung des Begriffsinhalts hin zum Weltlichen folgte im 12. Jahrhundert. *Heimat* bezeichnete im allgemeinen Sprachgebrauch den Geburtsort oder den Wohnort bzw. das Land, in dem man sich aufhält (Groten, 2017, S. 663). Belege des Grimmschen Wörterbuchs von 1877 zeigen die juristisch relevante Begriffsbedeutung in der engen Verbindung des Begriffs *Heimat* mit Eigentum und Besitz, bzw. in Zusammenhang mit Haus und Hof (Bausinger, 1990, S. 80). Bis zur Menschenrechtserklärung der UNO 1948, in der festgelegt wurde, dass das sogenannte Heimatrecht an eine Person und nicht an das Vorhandensein von Besitz gebunden ist, bedeutete Heimatrecht in deutschen Ländern den Besitz von Grundeigentum und war verbunden mit der Erlaubnis zur Verheiratung und Niederlassung, sowie der Ausübung eines Gewerbes (Bausinger, 1986). „Heimat war anfangs also eher ein ökonomischer und juristischer Tatbestand“ (Mitzscherlich, 2016, S. 4). Heimat hatte damit einen Sinn in Schutz und Versorgung des Individuums und war eher eine topographische Beschreibung, mit wenig Bezug zur Sozialität des Menschen.

Im Zuge der Romantik kommt es dann zu einer Bedeutungsverschiebung, bei der *das Gefühl* in den Mittelpunkt rückt; insbesondere Malerei und Literatur beeinflussen diese „romantisierenden Heimatvorstellungen“ (Costadura, Ries, 2016, S. 9; Weber, Kühne, Hülz, 2019, S. 6).

Applegate (1990) und Confino (2001) beschreiben in ihren Analysen *Heimat* in Verbindung mit deutscher nationaler Identität seit dem

Kaiserreich. Sie stellen in ihren Untersuchungen dar, dass versucht wurde, das Konzept der *Heimat* in das Staatswesen zu integrieren. Regionale Loyalitätsgefühle sollten auf die Nation übertragen werden. Das Konzept der *Heimat* versuchte Gefühle in den Bürgern zu erwecken und regionale Besonderheiten damit als eines übergeordneten Ganzen zu begreifen, um Grenzen zwischen Identität und Region bzw. Nation aufzulösen. Wo Heimat war, da war auch Nation (Confino, 2001). Confino beschreibt in seinen Untersuchungen kollektive Erinnerungen, die zeigen, wie sich kollektive Prozesse der Erinnerung den Bedeutungsentwicklungen des Heimatbegriffs und Zeitabläufen anpassten.

Mit Beginn der Modernisierung und im Zuge der Industrialisierung wurde die bäuerlich-sesshaften Lebensweise zunehmend obsolet (Mitzscherlich, 2016). Das Versorgungsprinzip von Heimat löste sich auf und der Begriff war dann subjektiv an den Wohnort einer Person gebunden (Applegate, 1990). Die industrielle Entwicklung wurde begleitet von einer antiurbanen Vorstellung ländlicher, natürlicher Idylle, welche sich mit der Jahrhundertwende zu einer regelrechten Heimatbewegung steigerte. Heimat wurde zu einem „Kompensationsraum“ (Bausinger, 1990, S. 80), zur Idealvorstellung des Bürgertums und einem „Sehnsuchtsort“ (Bausinger, 1990, S. 80), der während des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbruchs das Schöne und Heile verkörpern sollte und überwiegend in der Freizeit als „Spazierwelt“ (Bausinger, 1990, S. 80) genutzt wurde. Zudem wurde Heimat erstmals gleichgesetzt mit „Vaterland“, um der „heimatlosen Arbeiterbewegung“ ein „Identifikationsangebot“ zu machen (Bausinger, 1986, S. 81). Somit entstand das erste Mal ein Heimatbegriff, der nicht an einen Ort gebunden war, sondern die Bedeutung für Individuen und Gruppen, zusammen mit emotionalen Aspekten, betont. Damit wurde Heimat in ein Spannungsfeld zwischen erlebtem sozialen Raum und Gesellschaft gesetzt und es begann die Reflexion über Integration und Anpassung von Fremdem an die sogenannte Heimat als einen soziokulturellen Raum (Jäger, 2017). Die Verlegung des Heimatbegriffs in die „Innenwelt der Subjekte“ (Mitzscherlich, 1997, S. 55) und die fehlende Reflexion über Heimat bezeichnet Mitzscherlich (1997) als nützliche Voraussetzung für die Ideologisierung und Politisierung des Heimatbegriffs im Nationalsozialismus.

Der Nationalsozialismus mystifiziert, ideologisiert und politisiert den Heimatbegriff endgültig. Heimat wird, auch mithilfe der aufkommenden Massen- und Bildmedien, propagiert und mit starken Gefühlen aufgeladen (Bausinger, 1990). Die Blut-und-Boden-Mythologie führt dazu, dass *Heimat* zu einem idealisierten Rückzugsraum wurde und bis heute Tendenzen zu einem ambivalenten Begriffsverständnis aufweist (Weber, Kühne, Hülz, 2019, S. 5).

Nach dem Zweiten Weltkrieg kommt es zu einem Wandel des Heimatverständnisses in Deutschland. „Angesichts von Millionen Toten, zerstörten Städten und einem großen Anteil von Heimatvertriebenen verschwand der Begriff von Heimat für einige Zeit aus dem politischen Diskurs (...)“ (Mitzscherlich, 2016). Dafür herrschte abseits der Politik in den 50er Jahren eine Sehnsucht nach *Heimat* bzw. einer harmonischen, friedlichen, dörflichen Idylle. Folge war eine romantische Verklärung der bauerlichen Lebensart. Der idealisierte Heimatbegriff findet sich in Literatur und Kunst: „Heimattromane, Heimatfilme, Heimatlieder beschreiben seit den 50er Jahren eine heile Heimatwelt, die es so gar nicht mehr gibt und die sich (nach wie vor) gut verkauft“ (Mitzscherlich, 2014). Der Heimatbegriff wurde kommerziell besetzt und abermals mit einem Bedürfnis nach einer „heilen Welt“ synonymisiert (Bausinger, 1986; Egger, 2014; Klose, 2013). „Auch der Zustrom von Heimatvertriebenen war bedeutsam für die Besinnung auf Heimat – der Heimatverlust dieser Umsiedler und Flüchtlinge unterstrich den Wert von Heimat“ (Bausinger, 1986, S. 85).

In den 60er Jahren setzt dann eine kritische Auseinandersetzung mit dem Heimatbegriff ein. *Heimat* wird nicht mehr nur als romantisches Gefühl gesehen, sondern äußert sich nun vor allem in Aktivitäten der Bevölkerung, die sich auch mit dem wachsenden ökologischen Bewusstsein in Verbindung bringen lassen (Mitzscherlich, 2013). Dieses Heimatverständnis wächst in den 70er und 80er Jahren weiter an. Heimat wird als „gemeinschaftlich zu schaffender Lebenszusammenhang“, als „gestaltbarer Nahraum“ (Mitzscherlich, 2013, S. 53) wiederentdeckt. Zahlreiche Bürgerinitiativen zielen mit ihrem Engagement für Umwelt und Ökologie auf einen konkreten, lokalen Bezug und versuchen sich „aktiv in ihrer Umgebung zu engagieren“ (Egger, 2014, S. 65).



Ab den 90er Jahren beginnt eine ambivalente Beschäftigung Heimatkonstrukts. Einerseits wird *Heimat* wieder vermehrt idealisiert und rückt verstärkt in Richtung einer „Kulisse“ (Bausinger, 1990, S. 83), z. B. innerhalb touristischen Unternehmungen und medialen Darbietungen. Das Heimatbild fungiert damit als „Weltflucht“ (Costadura, Ries, 2016, S. 17). Andererseits kommt es zu einer erneuten nationalen Euphorie in Bezug auf *Heimat* – rechtspopulistische und rechtsradikale Gruppierungen beziehen sich explizit auf den Begriff „Heimatschutz“ (Costadura, Ries, 2016, S. 17) und schaffen so einen Rückbezug zur Nutzung des Begriffs zur NS-Zeit.

Heute wird die Diskussion um den Heimatbegriff und subjektive Heimatkonstruktionen verstärkt unter dem Blickwinkel der Flexibilitätserwartung an den Menschen und der Globalisierung geführt. Weber beschreibt *Heimat* als „polvalentes Konstrukt“ (Weber et al., 2019, S. 7), das sich individuell dynamisch gestalten und verändern lässt. Die verstärkte Mobilität der Moderne bringt wesentliche Veränderungen hinsichtlich der Verortung und des Heimatempfindens der Menschen mit sich (Mitzscherlich, 2014). Das Zusammenleben in globalen Dörfern führt zum einen zu einer Vereinheitlichung der Kulturen und zum Verlust von Traditionen, stärkt aber auf der anderen Seite das Bewusstsein für regionale Orientierung und einen überschaubaren Nahbereich (Klose, 2013). Gleichzeitig, mit einer Auflösung von räumlichen Bezügen zeigt sich eine „Rückverortung“ (Kühne, Spellerberg, 2010, S. 38). Der Wohnort wird dabei zu einem Rückzugsort stilisiert, an dem sich das Subjekt vor einer komplizierten „Außenwelt“ (Kühne, Spellerberg, 2010, S. 173) zu schützen scheint. Nach Weber, Kühne und Hülz (Weber, Kühne, Hülz, 2019, S. 15, 16) entstehen dadurch neue Formen von Heimatkonstruktionen, die sowohl die Möglichkeiten der Sinnstiftung in einer pluralen Welt bieten als auch „[...] als Reaktion auf Pluralisierung und Diversifizierung konservativ bewahrend und Umbrüche ablehnend aufgefasst werden“ (Weber, Kühne, Hinz, 2019, S. 15, 16).

Im allgemeinen Sprachgebrauch hat der Heimatbegriff momentan eine identitätsstiftende Qualität und ist in vielfältigen Kontexten positiv konnotiert. *Heimat* kann der Geburtsort, der Wohnort, ein Stadtviertel, ein Land, aber auch eine Person, eine Personengruppe oder ein Geruch, ein

Brauchtum sein (Schröter, 2016). Diese in der Alltagssprache multiple Zusammensetzung des Heimatbegriffs spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wider:

*Heimat* kann gegenwärtig als ein „komplexes und multifunktionales Konstrukt“ (Costadura, Ries, 2016, S. 21) beschrieben werden: ein Prozess, ein Bild, eine Bewegung. *Heimat* kann statisch, starr oder wandelbar und beweglich sein. Hartmut Rosa (2019) kommt zu dem Ergebnis, dass *Heimat* heute für das einzelne Individuum bedeutet, dass eine Vielzahl subjektiver Heimatvorstellungen existieren, die Pluralismus und Toleranz fordern, um mit individuellen Orientierungen der Menschen und unterschiedlichen Vorstellungen vieler Menschen friedlich zusammenleben zu können (Rosa, 2019). Innerhalb dieses multifunktionalen Konstrukts oszilliert der Heimatbegriff in einer Ambivalenz von Konnotationen der Weite und Grenzenlosigkeit, der „Utopie“ (Schlink, 2014) bis zu Überschaubarkeit und Nähe im „vertrauten Nahraum“ (Mitzscherlich, 2016).

Im Heimatbegriff treffen sich „individuelle Biographie und kollektives Gedächtnis“ (Mitzscherlich, 2014, S. 39), was *Heimat* psychologisch, politisch und pädagogisch nutzbar macht. Eine eindeutige Bestimmung und Abgrenzung ist schwierig bis unmöglich und „wäre aus konstruktivistischen Perspektiven heraus kaum zielführendes Unterfangen“ (Weber, Kühne, Hülz, 2019, S. 15). „Heimat ist auch geprägt von Enge und Zwang, von Konflikten und Widersprüchen. Wenn allerdings dieses ‚auch‘ weggelassen [...] wird, entstehen Zerrbilder [...]“ (Tremml, 1990, S. 74). Dieser These Tremmls folgend stellt sich die Frage, wie eine Annäherung an den Heimatbegriff erfolgen kann, ohne Zerrbilder entstehen zu lassen und wie man gleichzeitig der Multiperspektivität Rechnung tragen kann. *Heimat* wurde im Laufe der Geschichte ein Begriff, der „lokal basierte Identitätsprozesse auf individueller Ebene im Verhältnis zu größeren Einheiten zu fassen versucht“ (Jäger, 2017). Es stellt sich dar, dass Menschen von jeher versuchen sich in einem Sozialraum und einem territorialen Raum zu verorten, welcher dann, in Symbiose mit Kultur und Regionalität, zu *Heimat* werden kann.

*Heimat* konstatiert sich als ein „trotziger Begriff“ (Sapir, 2011). Ontologisch entzieht sich der Begriff einer klaren Definition (Mitzscherlich, 2011). Das Wort *Heimat* zeigt sich als Alltagsbegriff, besetzt mit

politischen und subjektiven Vorstellungen (Vojvoda-Bongartz, 2012b). Deutsche Lexika beschreiben *Heimat* lokal begrenzt und räumlich-territorial spezifiziert als ein Land, einen Landesteil, Ort oder eine konkret verortbare Raumabstraktion.<sup>5</sup> Korfkamp und Steuten (Korfkamp, Steuten, 2022, S. 8) beschreiben *Heimat* als „etwas Kollektives das sozial hergestellt und historisch kontingent ist“, Jäger (2017) stellt das Konstrukt der *Heimat* als einen „Kristallisationspunkt von Identitätsprozessen, die angesichts von Modernisierung, Krisen und Globalisierung eine stabile Verortung des Individuums in einer komplexen und dennoch als überschaubar gedachten soziokulturellen und räumlichen Konstellation anboten [...]“ (Jäger, 2017), dar. Damit beschreibt Jäger (2017), neben der Territorialität, die im Heimatbegriff mitgedacht wird, implizite Strukturen, die in der gesellschaftlich-populären Heimatkonnotation mitschwingen: *Heimat* bietet eine lokale Identifizierung, einschließlich der Möglichkeit, in *Heimat* weitere, externe Identifikationen zu integrieren. In der subjektiven Vorstellung bildet *Heimat* somit eine identitäre, emotionale „Grundeinheit“, die sich als Basis darstellt, wenn andere Einheiten sich auflösen, zerbrechen oder auseinanderfallen *Heimat* kann dann wieder als menschliche Basis gebildet werden. Die Psychologin Beate Mitzscherlich (1997) expliziert *Heimat* auch als ein Grundprinzip der menschlichen Identität. *Heimat* stellt sich für sie nicht als lokal-territorialer Raum dar, sondern als sozialer Raum mit einem Beziehungsnetz, das „Individuen in Gruppen und Gesellschaft lokal, regional, national und global verortet“ (Jäger, 2017).

## 2.2 Disziplinäre Diskursstränge zum Thema *Heimat*

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Nuancen des Heimatbegriffs beleuchtet, welche für die Diskussion von Verortungen und handlungsleitenden Orientierungen von Kindern nötig erscheinen.

Im Forschungsdiskurs zu Heimatkonstruktionen wird sichtbar, dass sich verschiedene wissenschaftliche Disziplinen und unterschiedliche

---

<sup>5</sup> Vgl. Heimat in: Meyer Konversationslexikon, Bd.8, Leipzig/ Wien 1887, S. 301, Heimat in: Brockhaus Konversationslexikon, Bd. 8, Leipzig/ Wien, 1894, S. 970, Heimat in: Spektrum, online Lexika, 2017, <https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/heimat/3410> (Zugriff am 1.7.2017).

Schwerpunktsetzungen entwickelt haben. Im Folgenden werden Befunde der empirischen Forschung zum Heimatkonstrukt, bisherige Studien und relevante Ergebnisse in die jeweilige Stränge der verschiedenen Wissenschaften, bzw. deren Überschneidungsfelder, eingeordnet und beleuchtet. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Kindheitsforschung präsentiert. In einer Zusammenfassung werden die bisherigen empirischen Befunde gewürdigt, das konstruierte Forschungsdesiderat dargelegt sowie das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit präsentiert.

### **2.2.1 Der anthropologische Zugang**

Die Verknüpfung von subjektbezogener Wahrnehmung, sozialer Auseinandersetzung und konkreten externen Faktoren wie z. B. Arbeit, Wohnen oder Wetter etablierte einen räumlich-affektiv geprägten Heimatdiskurs Anfang der 80er Jahre. Durch Forschungen des Ethnologen Hermann Bausinger manifestierten sich vier Grundsätze der Heimatkonstruktion: (1) Heimat als eine Art innere Einstellung die sich überwiegend an Erinnerungen festmacht, (2) Heimat als Lebensqualität, welche sich an äußeren Bedingungen bindet, (3) Heimat als ein Teil der Vergangenheit, der Tradition und der Traditionen und (4) Heimat als Prozess einer gegenwärtigen, momentanen Aneignung und Auseinandersetzung (Bausinger, 1986, S. 77).

Die Ethnologin Ina Maria Greverus (1995) führte Bausingers Forschung fort und legt in ihren Untersuchungen ebenfalls eine Konnexion von Raum und Identität dar. Als anthropologische Konstante bringt sie mit dem Begriff der „Territorialität“ den Bezug des Individuums zu einem Raum zum Ausdruck. Sie beschreibt *Heimat* als „Satisfaktionsraum“ (Greverus, 1972, S. 53) – einen Raum, in dem der Mensch zur Ruhe kommt und sein Gleichgewicht findet. *Heimat* wird als „[...] ein Lebensraum verstanden bzw. inkludiert [...], in dem die Bedürfnisse nach Identität (dem Sich-Erkennen, Erkennt- und Anerkanntwerden), nach materieller und emotionaler Sicherheit, nach Aktivität und Stimulation erfüllt werden, ein Territorium, das sich die Menschen aktiv aneignen und gestalten, das sie zur Heimat machen und in dem sie sich einrichten können“ (Greverus, 1995, S. 24).

Greverus betrachtet die Suche nach *Heimat* als ein allgemein menschliches Verhalten, dem die Suche nach Identität gleichkommt (Greverus, 1995, S. 31). Weiter proklamiert sie, dass für Menschen *Heimat* nur dort sein kann, wo sie sich als tätiges, mitgestaltendes Gesellschaftsmitglied erleben. Demzufolge kann *Heimat*, nach Greverus, nur in der Dreiheit von Gemeinschaft, Raum und Tradition – der oszillierenden Verbindung von Orten und Bindung – existieren. Greverus betont in ihren Forschungen, die sich auf den deutschen Sprachraum beziehen, immer wieder, dass Territorialität und Satisfaktionsraum anthropologische Konstanten sind, das territoriale Verhalten aber dennoch kulturell determiniert ist und in einen historischen Kontext eingebunden ist. Reflexionen über die Territorialität und den Satisfaktionsraum erfolgen meist, wenn diese bedroht werden (vgl. Jäger, 2017).

Zu einer ähnlichen Dreiheit kommt die Linguistin Andrea Bastian (Bastian, 1995), die in ihrer interdisziplinären Studie den Heimatbegriff wortgeschichtlich analysiert und Interviews mit Erwachsenen zu Heimat- und Heimatgefühlen führte. Ihrer Arbeit liegt die Hypothese zugrunde, „dass der Heimatbegriff immer durch räumliche (Landschaften, Orte, Gebäude), soziale (Familie, Bräuche, Traditionen) und emotionale (Heimatgefühl) Kategorien bestimmt wird [...]“ (Bastian, 1995, S. 30). In ihrer Analyse bestätigt sie diese Hypothese und kommt zu dem Ergebnis, dass der „breitgefächerte Heimatbegriff“ (Bastian, 1995, S. 24) sich „in Abhängigkeit vom Funktionsbereich, vom Verwendungszusammenhang, von den Assoziationen und Intentionen des jeweiligen Nutzers“ (Bastian, 1995, S. 221) konstituiert und sich individuell während des Sozialisationsprozesses entwickelt. Heimatvorstellungen und subjektive Erinnerungen werden konnotiert mit Gefühlen von Sicherheit, Geborgenheit, Verstehen und Verstandenwerden, Zugehörigkeit und Anerkennung (Bastian, 1995, S. 23).

Auch in der Soziologie wird *Heimat* überwiegend als „ein Beziehungsgeflecht in einem spezifischen, subjektiv erlebten Raum“ (Jäger, 2017) verstanden. Für den Soziologen Rene König (2021) stellt die Gemeinde den Mittelpunkt für die emotionale Bindung an einen Raum (Sozial-, Wirtschafts- und Kulturraum) dar. Je länger sich der Mensch in einer solchen Gemeinde aufhalte, desto enger sei die Bindung. Die Einbindung und

Integration in einen sozialen Raum mit lebensweltlichen Bezügen, wie auch Traditionen und Werte, stellt sich dar als die Basis der Heimat.

Eine unmittelbare emotionale Verbindung zwischen menschlichen Individuen und der sie umgebenden Lebenswelt und Kultur, aber auch Gerüche, Erinnerung, Getränke und Speisen als Vermittler, beschreibt die Ethnologin Simone Egger in ihren Studien (Egger, 2014, S. 108). Sie charakterisiert die Verortung innerhalb eines sozialen, räumlichen oder zeitlichen Zusammenhangs heute als elementar für die Heimatkonstruktion von erwachsenen Menschen. Dennoch schreibt sie dem konkreten Ort im Hinblick auf *Heimat* eine besondere Bedeutung zu.

In der Jugendforschung stellt Dieter Baacke (1990) ebenfalls eine oszillierende Konstruktion von *Heimat* und Identität fest. Er kommt zu dem Ergebnis, dass der raumgebundene Bezug zu *Heimat* verschwunden ist. Jugendliche konstruieren *Heimat* dort, wo Menschen aufeinander eingehen, und Menschen zusammenkommen. Dennoch sieht er Ort und Raum als zentral für die Identitätsentwicklung. Insbesondere marginalisierte Jugendliche benötigen, nach Baacke, Treffpunkte als Bezugspunkte der Identität. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Maffesoli (Maffesoli, 1996), der eine „Tribalisierung“ für die Vororte der Städte in einer empirischen Studie beschreibt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit schlechten Ressourcenlagen soziale Gruppen bilden, welche er in seiner Arbeit als „Stämme“ bezeichnet. Vereint in diesem sozialen Stammeskonstrukt besetzen sie ihre physischen Lebensumwelten gewalttätig und verteidigen ihre sozialen und territorialen Räume gegen andere. Neben diesen massiven Verteidigungen des Raumes, wie sie Maffesoli zeigt, beschreibt Mitzscherlich, dass Jugendliche durchaus das Bedürfnis haben, sich in ihrem Lebensraum lokal aktiv und sozial zu engagieren und so sowohl soziale Nähe als „auch die Möglichkeit, Räume zu beeinflussen und mitzugestalten, und nicht zuletzt die Erfahrung der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns“ spüren wollen (Mitzscherlich, 2014b).

Die Bedeutung des Raums hinsichtlich *Heimat* wird auch heute noch differenziert diskutiert.

### **2.2.2 Der geographische, raumbezogene Zugang**

*Heimat* lässt sich klassisch geographisch als eine konkret verortbare, erdräumlich definierte Raumabstraktion festlegen. Der *Raum* definiert sich

hier als absoluter Raum, als ein physisches und physikalisches Arrangement, als Flächenelement der Erdoberfläche, welches exakt abgemessen und bestimmt werden kann (Redepenning, 2015). Kessl und Reutlinger bezeichnen es als Wirklichkeitsraum, ein Raummaß, das dem menschlichen Handeln vorausgeht (Kessl, Reutlinger, 2010, S. 21). Äquivalent dazu kann auch der Begriff *Ort*, im Kontext der vorliegenden Arbeit: Heimatort, geographisch eingeordnet werden – ein Raum, der anhand einer bestimmten geographischen Position verortet und amtlich definiert wird und durch diese Amtlichkeit auch einen rechtlichen Status erhält. Raum stellt sich dar als absoluter Raum, als fixiertes Ordnungssystem, das unabhängig von den darin vorhandenen Körpern funktioniert (Kessl, Reutlinger, 2010, S. 22). Das raumtheoretische Verständnis von den puren, messbaren, materiellen Raumbegriffen (z. B. Stadt, Region, Quartier) ergänzt die Geografie mit Konstrukten, die durch soziale Interaktion entstehen, wie z. B. Urbanisierung, Globalisierung oder, wie in vorliegender Arbeit, *Heimat* (Daum, 2007; Werlen, 2008; Weichhard, 2013). In der Sozialgeographie gilt *Heimat* als flexibles Raumkonstrukt, welches in Beziehung zu Gesellschaft entsteht und durch eine aktive Auseinandersetzung verändert oder angeeignet werden kann (Daum, 2007; Weichhard, 2013; Werlen, 2008). Aus dem klar räumlich verorteten Bestimmungsmoment der klassischen Geografie ist ein soziales Beziehungsgeflecht aus Freunden, Verwandten und Nachbarn geworden. „Heimat entsteht z. B. dort, wo Kinder und Jugendliche Verhaltenssicherheit erfahren, und zwar mit den Dingen, Verhältnissen und Personen. Hieraus erwachsen Vertrautheit und Überschaubarkeit, jedoch nicht im Sinne einer statischen, affirmativen Ordnung. Gemeint ist vielmehr eine soziale wie politische Kompetenz, nämlich die Dinge, Verhältnisse und Personen zu beeinflussen und umzugestalten sowie sich selbst als Subjekt darin wiederzuerkennen“ (Daum, 1993, S. 2). *Heimat* kann in der Sozialgeographie aber auch frei von territorialen Bezügen, losgelöst von physischem Raum, (z. B. in der Arbeitswelt oder für soziale Kontakte) verstanden werden. Im Raumdiskurs der Sozialgeographie kann Raum auch erst durch Raumanalyse und Raumrekonstruktion systematisch bestimmbar werden (Kessl, Reutlinger, 2010, S. 21). Kessl und Reutlinger definieren Raum als „ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“ (Kessl, Reutlinger, 2010, S. 21). Grundannahme für diese Definition ist, dass menschliches

Handeln immer räumlich stattfindet. In diesen relativen Raumvorstellungen bilden Räume erst durch darin handelnde Körper Raumstrukturen.

Im Gegensatz dazu kann *Heimat* absolut territorial physisch verstanden werden bzw. als „Rückverortung“ (Kühne, Spellerberg 2010, S. 38) an bestimmte Orte. In dieser Betrachtungsweise wird der Ort, die Region zu einem Rückzugsort von einer komplexen Außenwelt. Dieser Rückzugsort kann dabei sowohl Herkunftsort, Wohnort als auch eine soziale Gruppe sein. In ihrer qualitativen Studie zu Heimaterfahrungen im Saarland stellen Kühne und Spellerberg sechs Heimattypen dar. Dabei gibt es sowohl Typen, die *Heimat* über einen festen Raumbezug definieren, als auch Typen, die *Heimat* nicht primär über eine räumliche Verankerung bestimmen, sondern sich auf „Netzwerke von Familie, Freunden, Kollegen und/oder Vereine“ (Kühne, Spellerberg, 2010, S. 174) beziehen. Als weiteren Typ identifizieren sie Menschen, die *Heimat* in ihrer Kindheit verankern, *Heimat* also utopisch ideell verklären. Kühne und Spellerberg resümieren, dass „regionales Bewusstsein und Heimat [...] sich durchaus als identitätsstiftende Eigenheiten in einer zunehmend differenzierenden Gesellschaft“ (Kühne, Spellerberg, 2010, S. 173) verstehen lassen. Läufer und Müller (1995) führten mit Hilfe von Fragebögen und Feldtagebüchern eine qualitative Studie zur Bedeutung des Raums für Menschen durch. Dabei dokumentierten sie Geschichten von 180 Menschen aus dem Vogelsberg und entwickelten Persönlichkeitsprofile, welche sie dann in sieben Typen der Raumnutzung unterteilten. In diesen sieben Typen finden sich, ähnlich wie in der Studie von Kühne und Spellerberg, Menschen, die ihren Wohnort und ihre direkte räumlich physische Umgebung als Lebensmittelpunkt angeben, oder z. B. die „Regionnutzer“, für die die Region eine „Nutzungslandschaft“ darstellt (Läufer, Müller 1995, S. 249). Weitere Typen sind die „Mehrörtler“, welche an mehreren Orten leben und arbeiten, oder die „Ortslosen“, die sich nicht an reale Orte, sondern an „imaginäre Orte“ (Läufer, Müller, 1995, S. 248) mit kaum realen Bezügen binden.

Süper (2013) unterscheidet zwischen rationaler, sozialer und emotionaler Ortsbindung und versteht *Heimat* als ein Gefühl der Ortsbindung. Diese Ortsbindung wiederum wird beeinflusst von individuellen Bindungsansprüchen der Menschen und dem Bindungspotenzial des Raumes. Er



geht zudem davon aus, dass die zeitliche Komponente der Wohndauer einen Bezug zur und Einfluss auf die Ortsbindung und die Beheimatung der Menschen hat. Heller und Narr (2011) kommen im Gegensatz zu Süper zu dem Ergebnis, dass die Basis des Heimatgefühls eine Kongruenz zwischen Menschen und Umwelt, zwischen Territorialität und Identität darstellt.

Die quantitativ angelegten Generationenstudie (2009) zum Heimatbegriff in Bayern zielte auf die Überprüfung von Einstellungen und Verhaltensweisen unter regionalen Aspekten. Schwerpunkt war, das Heimatgefühl der Bevölkerung unter Berücksichtigung der politischen Ebene und der dort entwickelten Verbundenheit darzustellen (Generationenstudie, S. 7). In der Studie zeigt sich eine Verbindung der Befragten von *Heimat* mit dem sozialen Nahraum. Dieser wird von den Befragten definiert als Wohnort (89 %) sowie die Region und Bayern (jeweils 88 %) (Generationenstudie, 2009, S. 32). Daraus schließt diese Studie, dass eine stärkere Verbindung zu Wohnort und Region zu einem intensiveren Verbundenheitsgefühl mit dem Lebensumfeld führt. Dabei haben die für die Statistik Befragten geäußert, dass *Heimat* im Zeitalter der Internationalisierung und Globalisierung durchaus an Bedeutung gewinnt. Die statistisch ermittelte *Heimat* hat also viele Orte: den Wohn- und den Geburtsort, an dem die Familie lebt, die Orte, an denen die Freunde leben.

### **2.2.3 Der philosophische Zugang**

Die konkrete Ortsverbundenheit, die bei oben genannten Studien normativ mitschwingt, zeigt sich auch bei der philosophischen Abhandlung von *Heimat* bei Schlink. Als einen „Nichtort“ (Schlink, 2000, S. 32) bzw. als Utopie definiert er die *Heimat*. Schlink analysierte das Gegenwartsverständnis von *Heimat* und die Heimatgefühle der Deutschen. Er beschäftigte sich hauptsächlich mit Menschen aus den neuen Bundesländern, die in ihrem Geburts- und Wohnort so antworteten, als lebten sie im Exil (Schlink, 2000, S. 7). Er resümiert, dass das Leben in Ostdeutschland durch die Wende so verändert wurde, dass die Menschen dort verunsichert und entfremdet wurden. Diese Vorgänge vergleicht er mit Ereignissen, die Menschen erlebt haben, die tatsächlich im Exil leben, und zieht damit eine Verbindung zu den Themen Migration und Flucht. „Der Weg ins Exil wird erst dann gewählt, wenn der Raum Heimat bedroht ist oder

Heimatgefühle, wie zum Beispiel Sicherheit, nicht mehr bzw. nicht mehr vollständig gelebt werden können“ (Schlink, 2000, S. 8). *Heimat* definiert Schlink als ein Gefühl, welches Menschen erst spüren, wenn sie *Heimat* aus der Distanz, dem Exil heraus betrachten. Das Exil als Ort scheint selbst keine besondere Bedeutung zu haben, entscheidend sei vielmehr, „dass man einen solchen Ort hat, einen Ort, an dem man einer Gemeinschaft zugehört, in ihr durch Geburt oder Wohnung, Familie oder Freunde verbunden ist“. Erst durch Zugehörigkeit und Anerkennung von signifikanten Personen, könne ein Exil zu einem neuen „Zuhause“ werden (Schlink, 2000, S. 24). Ernst Bloch (1985) kommt in seinen Abhandlungen ebenfalls immer wieder auf den Begriff *Heimat* und die Bedeutung von Utopien für den Menschen zu sprechen. In seinem oft zitierten Ende resümiert er folgende Gedanken zu *Heimat*: „Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er (der Mensch) sich erfasst und das Seine ohne Entäußerungen und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat“ (Bloch, 1985, S. 1628). Blochs Heimatbegriff ist, ähnlich wie bei Schlink, als Utopie gedacht und enthält eine mythische Komponente. Dennoch fordert er einen aktiveren Bezug zu *Heimat* und trägt damit maßgeblich zu einem konstruktivistischen Umgang mit *Heimat* bei.

In einem konstruktivistisch-philosophischen Zusammenhang wird *Heimat* als „strukturelles Idealgefüge menschlichen Lebens verstanden, in dem die Grundphänomene des Sichbegegnens, des Sichortens und des Sichzeitigens zusammenkommen“ (Vojvoda-Bongartz, 2012, S. 238). Die Reflexion jenes „räumlich-zeitlich-sozialen Korrelationsgefüges, das ‚Heimat‘ heißt“ (Joisten, 2003, S. 24), wird von Karen Joisten (2003) als »philosophisches Grundproblem« angesehen, in dem sich die Fragen des Menschen nach dem Woher und Wohin begegnen (Joisten, 2003, S. 24). Heimat beschreibt sie als „strukturelles Idealgefüge menschlichen Lebens (...) in dem die Grundphänomene des Sichbegegnens, des Sichortens und des Sichzeitigens“ (Joisten, 2003, S. 19) vereint sind. Das Heim, bzw. das Haus, sieht sie als Bedingung für *Heimat*. Nur wenn der Mensch in einem Raum lebt, welcher Geborgenheit und Sicherheit vermittelt, kann sich der Mensch heimisch fühlen (Joisten, 2003, S. 24). Für die

Entstehung von *Heimat* sieht Joisten die Kindheit als essenziellen Zeitraum, in welchem strukturelle Heimat als Ort zu *Heimat* wird, wenn dort Sicherheit und Geborgenheit erfahren werden. Somit kann Heimat sowohl der Geburtsort als auch der Wahl-, Wohn- oder Zweitort sein (Joisten, 2003, S. 20 ff.).

#### **2.2.4 Der psychologische Zugang**

In der psychologischen Auseinandersetzung wird *Heimat* als ein subjektives, soziales, abstraktes Phänomen, als ein emotionales Konstrukt beschrieben. Überwiegend erscheint *Heimat* hier als soziale Verortung in einer Gemeinschaft, welche aber dennoch meist an ein geographisch bestimmtes Territorium in einer kulturell unverwechselbaren Umgebung gebunden ist (Mitzscherlich, 1997; Welzer, 2018).

Aus ökopsychologischer Perspektive ist *Heimat* das Ergebnis von Sozialisation (Busch, 1995, S. 81). Zu diesem Ergebnis kommt der Psychologe in seinen Untersuchungen über Kultur- und Werteschocks von VietnamveteranInnen die er nach deren mehrjährigen, gezwungenen Aufenthalten im Dschungel von Vietnam, im Anschluss an ihre Rückkehr in die USA befragte. Er erforschte in seiner Studie, wie sie die Rückkehr verarbeiteten und was für sie *Heimat* ausmacht. In seinem Forschungsprozess zeigt sich dann *Heimat* als Vertrautheit mit Orten in Vietnam, die die VeteranInnen kennen gelernt hatten, was zu einem Schock in der alten Heimat USA führte. Er nannte dieses Phänomen „sogenannte Zwangsheimaten“ und hielt als Ergebnis seiner Forschung fest, dass für die subjektive Verbeheimatung Vertrauen, Nähe, existenzielle Sicherheit und Zufriedenheit ausschlaggebend seien (Busch, 1995). *Heimat* sind nach seinen Untersuchungen Orte, an denen Sicherheit empfunden wird und sich Menschen wohl fühlen (Busch, 1995, S. 84).

Die Psychologin Beate Mitzscherlich führte 1997 eine qualitative Untersuchung durch, deren Ziel es war, individuelle Beheimatungsprozesse und subjektive Beheimatungsstrategien zu erfassen. Das Untersuchungsdesign war offen und subjektiv ausgelegt. Mitzscherlich ließ Gedanken, Gefühle und Assoziationen zu *Heimat* schriftlich von ca. 40 Versuchspersonen beantworten und wertete 32 Texte inhaltsanalytisch entsprechend der Grounded Theory aus. Daraus ermittelte sie 19 phänomenologische Kategorien, die dann zu zehn Kategorien zusammengefasst wurden: 1.

Heimat als familiäre Kindheitsumgebung, 2. Heimat als Kulturlandschaft, 3. Heimat als aktuelles Netzwerk, 4. Heimat als Erlebnis und Gefühlszustand, 5. Heimat als innerer Selbstentwurf, 6. Heimat als politisch-ideologische Konstruktion, 7. Heimat als Folklore, 8. Heimat als Verlusterfahrung, 9. Heimat und Fremde, 10. Heimat durch Vielfalt (Mitzscherlich, 1997, S. 56, Tabelle 2). Diese Kategorien fasste sie wiederum zu sechs Heimatdimensionen zusammen: (1) Heimat in Verbindung mit subjektiven Erfahrungen, (2) Heimat als aktuelle Lebenswelt, (3) Heimat als Erfahrung von Übereinstimmung, (4) Heimat als Zukunftsprojektion, (5) Heimat als Ideologie, (6) Heimat als Problem. Als wesentliche Dimension wird in ihrer Forschung das „Heimatgefühl“ (Mitzscherlich, 1997, S. 79) gesehen. „Zentral in den Heimatbeschreibungen ist ein Gefühl von Geborgenheit, Vertrautheit, subjektiver Sicherheit, das wird in erster Linie mit sozialer Einbindung in der Gegenwart, dem Beheimatetsein in Familie, Partnerschaft, einem Freundeskreis, in zweiter Linie mit Herkunftsheimaten, den Orten und Bezugspersonen des Aufwachsens verbunden“ (Mitzscherlich, 2014). Es symbolisiert „Bedürfnisse der Person nach Sicherheit, Vertrautheit, Geborgenheit, Entspannung, Einssein und deren Realisierungschancen innerhalb eines bestimmten Raumes (Umgebung)“ (Mitzscherlich, 2014, S. 79 ff.). Die Basis dieses Gefühls sind zum einen Erinnerungen an die Kindheit, zum anderen die soziale Einbettung in der Gegenwart. Diese sozialen Beziehungen funktionieren innerhalb eines kulturellen und regionalen Konzepts. Aus diesen beiden Heimatkonstruktionen von Vergangenheit und Gegenwart wird ein drittes Heimatbild, eine Heimatutopie erstellt, die als Idealbild und Orientierung für gegenwärtiges Handeln dienen kann. Mitzscherlich postuliert, dass Beheimatung ein permanenter und prinzipiell unabschließbarer „individueller Prozess“ (Mitzscherlich, 2000, S. 10) des Sich-Verbindens mit Orten, Menschen, Bezugsgruppen, kulturellen, politischen und spirituellen Wertesystemen und „etwas, was ich mache“ (Mitzscherlich, 2000, S. 10), also ein aktiver Prozess, ist. *Heimat* ist dabei in erster Linie „Ausdruck eines subjektiv bestimmten Verhältnisses zu einer selbstgewählten Umgebung“ (Mitzscherlich, 2000, S. 44). In den Ergebnissen ihrer Forschung assoziiert sie die Bezeichnung *Heimat* mit drei menschlichen Grundbedürfnissen: (1) Sense of Community: soziale Beziehungen und kulturelle Erfahrungen in der Kindheit, das Gefühl des Zu-einer-

Gemeinschaft-Gehörens, dort anerkannt und integriert zu sein, (2) Sense of Control: die Möglichkeit, praktisch zu handeln und seine Umwelt zu gestalten, die Wahrnehmung von Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die Chance, Einfluss zu nehmen auf Umgebungen und deren soziale Regeln, (3) Sense of Coherence: utopische Transzendenz, das Bewusstsein der Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Beeinflussbarkeit seines Lebenszusammenhangs. Zentral für Mitzscherlichs Heimatbegriff, gewonnen aus ihren Forschungen, sind die Aspekte der Verortung sowohl in Vergangenheit, Gegenwart als auch Zukunft, sowie die Qualität von Bindungen und Zugehörigkeit an eine soziale Gruppe. Mitzscherlichs Studie (1997) legte ebenfalls dar, dass *Heimat* auch mit negativen Emotionen belastet sein kann. Insbesondere dann, wenn Kindheitserinnerungen bedrückend sind oder der Geburtsort durch Zwang verlassen werden musste (z. B. aufgrund von Flucht oder Krieg).

Quantitativ brachte Teubner-Guerra (2014) Dimensionen zu Heimat und Bindungsvorstellungen, mittels Fragebögen zur Anwendung. Sie untersuchte anhand von 44 Items zur Messung von personalen (z. B. Familie) und symbolisierten (z. B. Bräuche) Bindungsvorstellungen, wie diese auf Heimatvorstellungen von erwachsenen Personen übertragen werden können. Als ein Ergebnis ihrer Untersuchung gilt, dass Personen mehrere Bindungsobjekte besitzen und *Heimat* als ein Konglomerat aus symbolischen und personalen Bindungsobjekten definiert werden kann.

Endres (1967) befragte Jugendliche zu ihren Heimatvorstellungen. Das Ergebnis der Studie stellt deutliche die Bedeutung von sozialen Beziehungen von Jugendlichen für ihre Konstruktion einer sogenannten *Heimat* heraus. Die untersuchten Jugendlichen definieren *Heimat* als den Ort, an dem Einstellungen gefahrlos vertreten werden können, an dem sich die Persönlichkeit entwickeln kann, wo man Freunde und Familie um sich hat, wo der/die Partner(in) lebt und wo man sich wohlfühlt (Endres 1967, S. 28, 29). Darüber hinaus stellt er fest, dass sich Jugendliche dem aktuellen Wohnort stärker verbunden fühlen als dem Herkunftsort, auch nach Migrationserfahrungen. Auch Mitzscherlich beschreibt, dass *Heimat* für Kinder zuerst die Umgebung und die ersten Bezugspersonen darstellen, welche „in besonderer Weise die Identität und das Selbstgefühl prägen“ (Mitzscherlich, 2014).

Die vorliegende Forschung ist Teil der Kindheitsforschung und ergründet handlungsleitende Orientierungen von Kindern im Grundschulalter. Im Folgenden wird daher der Forschungsstand verdichtet auf Studien und Konzepte, die sich an die Kindheitsforschung anschließen lassen.

### **2.3 Heimat aus der Perspektive von Kindern**

Eine der ersten Kindheitsstudien zu Verortungen von Kindern führte Martha Muchow (1935) durch, die die kindliche Verortung im Lebensraum von Großstadtkindern untersuchte. Der Studie lag die Fragestellung zugrunde, „wie das Kind seine Umgebung ‚Großstadt‘ zu seiner Welt umschafft und wie sich alsdann die vom Kinde ‚gelebte Welt‘ Großstadt darstellt“ (Muchow, Muchow, 2012, S.76; in: Behnken, Honig, 2012). Diese Forschung vollzogen Muchow in drei Schritten: (1) Der Lebensraum als „Raum, in dem das Kind lebt“ – dieser wurde mittels eines kartographischen Vorgehens bearbeitet; die Kinder sollten in Stadtplänen die ihnen bekannten und von ihnen besuchten Orte einzeichnen und je nach Bedeutung farbig markieren. (2) Der Lebensraum als „Raum, den das Kind erlebt“ – hier wurden die Kinder nach ihren Spielen und ihren Spielgeländen befragt, teilweise ergänzt durch schriftliche Äußerungen der Kinder. (3) Der Lebensraum als „Raum, den das Kind lebt“ – dieser wurde über Beobachtung erforscht. Teilweise wurden die Kinder über Jahre in ihren Umwelten und während der Ausführung von Aktivitäten beobachtet (vgl. Mey, 2001, S.109). Alle drei Lebensräume und die Erhebungen dort sollen zusammen ein Bild von den Orten, an denen sich die Kinder aufhalten, vermitteln, welchen Aktivitäten sie dort nachgehen und wie sie sich diese Orte aneignen. Martha Muchows Ergebnis macht deutlich, dass sich Kinder innerhalb der Großstadt kleine Räume schaffen, in welchen sie sich räumlich verorten (Mey, 2001). Eine andere Untersuchung zur Verortung von Kindern in Großstädten führten Zeiher und Zeiher (1994, 1998) durch. Sie erforschten den Problemzusammenhang zwischen sozialem Leben der Kinder und den Herausforderungen der alltäglichen Lebensführung durch Veränderungen der raum-zeitlichen Kindheitsbedingungen. Zeiher und Zeiher konstruieren eine Theorie von einer kindlichen Verortung in Raum, Zeit und sozialem Handeln auf Basis einer vergleichenden Fallstudie mit zehnjährigen Kindern in Berlin. Als konkretes Ergebnis zeigen sie auf, dass Kinder aktive Produzenten

ihrer Lebensverhältnisse sein können, indem sie sich in sozialen Gemeinschaften und flexibler Zeiteinteilung verorten (Zeiger, Zeiger, 1994, 1998). Eine stärkere soziale und territoriale Verortung und eine Bindung von Jugendlichen und Erwachsenen an Orte, an denen sie nicht nur zeitlich anwesend, sondern auch mittels aktiver Handlungen und sozialer Einbindung tätig waren, konstatierten Fuhrer und Kayser (1992, 1994). Dieses Phänomen der Ortsbindung wiesen sie in einer empirischen Studie mit Jugendlichen und Erwachsenen nach. Sie beschreiben darin die Beziehung zwischen Ortsbindung und Wohnzufriedenheit und stellen die Bindekraft der Orte mit aktivem Bezug im Kontrast zu Orten mit passivem Bezug dar (Fuhrer, Kayser, 1994).<sup>6</sup> Eine Untersuchung zur Verortung in der Zeit führte Wissing (2004) mit Grundschulern durch. Sie untersuchte mittels Leitfadeninterviews das Zeitbewusstsein von Grundschulern. Sie stellt in der Zusammenfassung ihrer Forschung sechs verschiedene Zeittypen bei Kindern dar. Ein Ergebnis ihrer Untersuchung hält fest, dass es für Grundschulkinder zu einer Steigerung der Wahrnehmung kommt, wenn sich die Kinder durch die „Betonung des gelebten Augenblicks“ bewusster im Moment verorten. Die Verortung kann dann, losgelöst von Zeit und Raum, die Kinder in diesem Augenblick verweilen lassen (Wissing, 2004).

Newcombe und Huttenlocher verschmelzen die Annahmen von Verortung und Orientierung im Raum mit Forschungen zu Orientierungsleistungen und Orientierungsmöglichkeiten von Kindern im Raum. Hierbei kommen sie in großangelegten Studien mit Kleinkindern zu dem Ergebnis, dass sich auch dreijährige Kinder bereits im territorialen Raum verorten und sich Routenwissen aneignen. Dazu orientieren sie sich an Landmarks, die zu räumlichen Informationen verarbeitet werden und zu räumlicher Verortung führen (Newcome, Huttenlocher, 2000).

Zschesche (2019) untersuchte in einer Grundschule mittels einer qualitativen Einzelfallstudie (die Studie wurde in einer Schule mithilfe von Fotografieanalyse und Einzelinterviews durchgeführt), wie Kinder sich in der Schule und ihren Räumen verorten. Dabei stand die Schule als

---

<sup>6</sup> In Bezug auf Ortsbindung finden sich in der Umweltpsychologie weitere Untersuchungen zu den Konzepten Place Attachment, Sense of Place und Place Identity (siehe Bonaiuto et al., 1999; Fuhrer und Kaiser, 1994; Guilian, 2003; Hidalgo und Hernández, 2001).

soziokultureller, biografisch wichtiger Ort für die Förderung und Herausbildung von individueller und kollektiver Identität im Mittelpunkt ihrer Untersuchung. Das Erkenntnisinteresse richtete sich auf die Frage nach der Beheimatung von Kindern im schulischen Raum. Die Studie konzentrierte sich dabei auf die Raumwahrnehmung und die Rekonstruktion der Bedeutungszuweisungen hinsichtlich schulischer Orte und Räume. Als ein Ergebnis stellt sie fest, dass innerhalb des Schulgebäudes besonders die Orte für die Kinder attraktiv sind, die sie selbst als aktive Gestalter besetzen und sich aneignen können. Kinder streben danach, sich selbst Räume zu gestalten und diese aktiv zu verändern (Hoffmann, 2009).

Dass Heimatkonstruktionen und Verortung von Kindern nicht zwingend mit der kindlichen Herkunft und dem Wohnort im Kindesalter in Verbindung stehen, belegen Studien von Boltz (2008) und Zejuni (2012). Sie betonen, dass die zunehmende Mobilität in einer globalisierten Welt für Jugendliche die Verortung dahingehend verändert, dass es nicht mehr nur einen Wohnort, eine *Heimat* gibt, sondern, dass sich *Heimat* durch die mobile Verortung und den zunehmenden Wohnortwechsel verändern und erweitern kann.

In einer frühen Studie von Hayduk (1978) wird beschrieben, dass Kinder etwa im Alter von sieben Jahren das Bedürfnis nach einem eigenen territorialen Raum entwickeln. Als Voraussetzung dafür werden die Abstraktionskraft von Kindern in ihrem Denken angenommen und der Besitz eines gedanklichen Konzepts von Raum. Im Alter zwischen etwa sieben und acht Jahren wird der Höhepunkt an aktiver Offenheit gegenüber der Lebenswelt erreicht, der Aktionsradius eines Kindes weitet sich. Unter anderem benötigt das Kind dann einen Raum, in den es sich zurückziehen kann, und Orte, an denen es sich mit seinesgleichen treffen kann (Mitzscherlich, 1971, S. 90). Durch die Erweiterung der bewussten Umwelt wird das Kind auch darin befähigt, eine Wahl zu treffen, welchen Tätigkeiten und Kontakten es nachgeht. Es kann also einen gestaltenden Einfluss auf seinen Kontext nehmen. Das Kind lebt und agiert in sozialen, räumlichen und ökologischen Systemen. Umgekehrt haben auch alle physischen und materiellen Elemente des Lebenskontextes Einfluss auf das Kind. Der wechselseitige Einfluss ist also transaktional, dynamisch zu sehen (Schneider, Lindenberger, 2012, S. 32–36). Das Kind erobert sich



den Raum auf Basis von Erfahrungen und Beschreibungen und füllt sich dadurch einen vorher leeren Raum mit Bedeutungen (Schmidt, 2011). Das Kind und der Jugendliche muss vorher befähigt worden sein, Umwelt in einer aktiven Auseinandersetzung zur Eigenwelt bzw. zur Heimat zu machen (Greverus, 1972, S. 383). Ursprünglich hat der Mensch das Bedürfnis, seine Umwelt kennenzulernen und mit ihr vertraut zu sein. Das Kind wird daher, wenn es eine neue Umwelt kennenlernt, ganz bestimmte Verhaltensweisen, Reaktionen und Handlungen an den Tag legen, die durch seine Sozialisierung eine Beheimatungskraft entstehen lassen. Menschen verbinden mit Orten und anderen Mitmenschen eine Fülle von Empfindungen, die von ihren individuellen Erfahrungen mit ihnen herrühren (Mitzscherlich, 1971, S. 124). Heimat und Kindheit können somit zu idealisierten Erinnerungen verbunden werden. Boesch (1991, 2003) beschreibt diese Verknüpfung als „die Sehnsucht nach einem zukünftigen Paradies, nach einem Idealzustand“ und „den Versuch, aus glücklichen Kindheitserinnerungen momentan einen Zustand des Glücklichseins herzuleiten“, der „die Geborgenheit, den neuen Mut zum Wagen ermöglicht“ (Boesch, 1991, S. 22). Nach Mitzscherlich (2019) sind Kindheitserinnerungen emotionsgeladen verankert und die Rückkehr an einen Ort der Kindheit kann starke positive oder auch negative Gefühle auslösen. Diese Orte, die in Zusammenhang mit der Kindheit, dem Aufwachsen und der Sozialität sowie der Zugehörigkeit zu einer Gruppe erinnert werden, werden dann zusammen gedacht. Dieses Konglomerat an Orten wird von Erwachsenen als *Heimat* bezeichnet.

Auch Korfkamp (2006) verortet den Heimatbegriff in der Kindheit. Korfkamp unterscheidet gesellschaftlich-objektivistische Heimat, verbunden mit „einem Gemeinschaftsgefühl, einer Ab- und Ausgrenzung dem Anderen gegenüber“ (Korfkamp, S. 95), und personal-subjektivistische Heimat, „ein Konstrukt aus Raum, Zeit und sozialen Kontakten“ (Korfkamp, S. 87). Nach Korfkamp können diese beiden Aspekte von *Heimat* besonders in der Geburtsheimat, also dem Ort, an dem man aufwächst, nicht voneinander getrennt betrachtet werden, da sich dort räumliche Aspekte, zeitliche Erinnerungen und erste, primäre Sozialisation miteinander vereinen (Korfkamp, S. 88, 89).

Um subjektive Handlungsorientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung und die Diskussion um den Heimatbegriff in den empirischen Wissenschaften anschlussfähig zu machen, wird im Folgenden der Heimatbegriff in den schulischen Lehrplänen beschrieben.

## 2.4 Heimat in schulischen Lehrplänen

Pädagogisch scheinen soziokulturelle Umbrüche der Gesellschaft vor allem auch für Kinder eine Herausforderung zu sein, auf die sie vorbereitet werden müssen. Veränderungen von Gesellschaft sowohl im regionalen als auch im national-globalen Kontext werden in der Schule aktualisiert und reproduziert. Schule hat den Anspruch, auf diese Veränderungen vorzubereiten. *Heimat* war und ist nach wie vor Teil des Lehrplans: „Die Kinder sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayrischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (LP, München, 2016, S. 10). Mit dem Inkrafttreten der Verfassung am 2. Dezember 1946 gilt unter anderem dieses Bildungs- und Erziehungsziel als gesetzlich fixierte Erziehungsmaxime und ist allen bayrischen Lehrplänen als Leitlinie vorangestellt (LP, München, 2016). Die Kategorie *Heimat* wird in diesem Zusammenhang überwiegend auf der affektiv-normativen Ebene angesiedelt. Sie „erfüllt nach dem Verfassungsauftrag also zum einen eine Funktion als mental prägende, gesinnungsbildende Bezugsgröße“ (Fenn, 2008, S. 9). Neben dieser affektiven Heimatkategorie ist im aktuellen Lehrplan die Intention einer sachlichen Heimatkategorie enthalten. *Heimat* wird als der die Kinder umgebende Lebensraum dargestellt, den es kennenzulernen und zu erschließen gilt. Die Doppelfunktion von *Heimat*, als Gesinnungs- und als Sachkategorie, reicht zurück bis zu den Grundgedanken der Stoffpläne einer sich im 17. Jahrhundert entwickelnden Heimatkunde. Heimatkunde galt damals als Realienunterricht mit propädeutischer Vorarbeit für den Fachunterricht (Bäuml-Roßnagl, 1988, S. 143–150).<sup>7</sup> Im aktuellen bayrischen Lehrplan,

---

<sup>7</sup> Die historische Entwicklung des Heimatunterrichts führt von dessen verbindlicher Einführung in der Weimarer Republik über ideologische Überfrachtung zu Zeiten des Nationalsozialismus (Götz, 1989). Es folgte Gesinnungs- und Gemütsbildung im heimatkundlichen Unterricht, „denn sie hat nicht vorrangig Sachkenntnisse über den Lokalraum zu vermitteln, sondern eine gefühlsintensive Bindung an diesen über die Erziehung zur Heimatliebe herzustellen“ (Götz und Jung, 2001, S. 27). Mit Ende des Zweiten Weltkrieges standen

der ab dem Schuljahr 2016 verbindlich für alle Klassenstufen der Grundschule gilt, ergibt sich „die Bedeutung von Heimat für Kinder vor allem aus der Vertrautheit mit ihrer unmittelbaren Umgebung und aus ihren sozialen Beziehungen“ (LP, München, 2016). Dabei soll der kindliche Blick auf die Umgebung sich konzentrisch ausweiten. Nach der Konzentration auf die Familie und die nahe Umgebung wird der Blick geweitet auf soziale und politische Strukturen und die aktive Mitgestaltung in entsprechenden Gruppen. Die Lernplanthemen erweitern sich konzentrisch auf andere Länder und Regionen und die Gestaltung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Der heutige Heimat- und Sachunterricht legt besonderen Wert auf die Bildung der Identität und Persönlichkeit eines Menschen. Bildung soll sich zeigen in verantwortungsvollem Handeln sowohl in naher, weiter, natürlicher und kultureller Umgebung als auch im sozialen Umgang mit Fremdheit und Andersartigkeit. Im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule ist das plurale, emotional-

---

die Schulen vor der Herausforderung, geflüchtete und migrierte Kinder zu integrieren – Heimat war für Teile der Schülerschaft etwas Verlorenes, Neues. „Daher hätte die Lehrerschaft die Pflicht, bei den Kindern der Vertriebenen und Flüchtlingen ‚das Gefühl der Heimatlosigkeit‘ zu beseitigen und an dieser Stelle ein Gefühl der Geborgenheit entstehen zu lassen, so dass sich letztendlich die Liebe zur neuen Heimat einstelle“ (Fenn, 2008, S. 39). In den 60er Jahren wurde zunehmend Kritik am Heimatkundeunterricht deutlich, in dessen Folge in den 60er Jahren Heimatkunde in den Lehrplänen aufgegeben und durch Sachkunde, ab 1969 durch den Sachunterricht, abgelöst wurde. Angestoßen durch psychologische und didaktische Forschungen entwickelte sich Sachunterricht weiter und „(...) ermöglichte die Ablösung des traditionellen Heimatkundeunterrichts durch einen wissenschaftsorientierten Sachunterricht“ (Köhnlein, 2001, S. 8). Nach Entstehung einer Didaktik des Sachunterrichts in den 70er Jahren, wurde versucht ein Gleichgewicht zwischen Wissenschaftsorientierung, Sachgemäßheit und Kindgemäßheit herzustellen, indem Fragen nach dem kindlichen Denken und Fragen ebenfalls wieder in Betracht gezogen wurden (Köhnlein, 2001). In den 90er Jahren wurde der Heimatbezug in Bayern wieder aufgegriffen, um die unmittelbare Lebenswelt der Kinder deutlicher zu betonen. 2001 stellt die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts ihre Jahrestagung unter das Thema „Die Welt zur Heimat machen. Perspektiven und Grenzen von Heimatbegriffen“ (Rauterberg, 2002, S. 12). 2002 wurden von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts im Perspektivrahmen für Sachunterricht vier Perspektiven – raumbezogene, naturbezogene, technische und historische – festgelegt, unter denen Einsichten und Umgang mit der jeweiligen Dimension grundgelegt werden sollen. Der Begriff Heimat findet sich hier nicht mehr, stattdessen wird auf raumbezogenes Lernen eingegangen, welches die von Kindern erfahrenden räumlichen Gegebenheiten den SchülerInnen nahebringen soll. Raum wird als Grunddimension und Erfahrung beschrieben (gdsu, 2013, S. 7).

affektive, globale Bild von *Heimat* festgehalten. „Kinder haben eine emotionale Beziehung zu den Personen, Kulturen und Orten, mit denen sie aufwachsen oder denen sie sich verbunden fühlen. Im Austausch mit anderen und vor dem Hintergrund der kulturellen Vielfalt erfahren sie, dass die Kinder in der Klasse und Schule diesbezüglich unterschiedliche Erfahrungen und Bindungen haben. Sie erleben und verstehen, dass neue Umgebungen zu Heimat werden können und viele Menschen mehreren Heimaten verbunden sind. [...] Die Schülerinnen und Schüler setzen die eigene Umgebung in Beziehung zu anderen Regionen und Kulturen in Europa und der Welt“ (LP, 2014, S. 80).

## **2.5 Resümee und Präzisierung der Forschungsfrage**

Der geschichtliche Rückgriff und die verschiedenen theoretischen und empirischen Diskurse um das Konstrukt der *Heimat* verdeutlichen die Ambivalenz und Weitläufigkeit des Begriffs. Eine aktuelle Kontextualisierung bleibt schwierig. Heimatvorstellungen und Heimatkonstruktionen oszillieren zwischen fixen Raumvorstellungen, utopischer Freiheit sowie politischen, gesellschaftlichen und subjektiven Ansichten. Es folgt ein Resümee von Theorie und Empirie, in dem Heimat als „polyvalentes Konstrukt“ (Weber et al., 2019, S. 7) in Anlehnung an Kühne und Spellerberg (2010) in vier Dimensionen zusammengefasst wird. Im Bezug auf die Forschungsfrage wird in der Zusammenfassung die Dimension der Kinder (5) ergänzt.

### **(1) Die räumliche Dimension**

In einigen Definitionsansätzen und Studien lässt sich Heimat rückverorten – dabei wird ein physischer, geographischer Raum als Heimat bezeichnet, der, meist auch emotional affektiv beeinflusst, Identifikation bietet. Dieser Raum wird überwiegend mit emotionalen, sozialen Bezügen und Vertrautheit in die Landschaft heimatlich (Kühne, Spellerberg, 2010). Durch dieses Gefühl der Heimatlichkeit wird der geographische Raum dann auch als ästhetisch und emotional positiv bewertet. Häufig knüpft eine räumliche Heimatkonstruktion an einen Wohn- oder Herkunftsort an und wird somit auch als vertrauter und gewachsener Nahrungsaum gesehen (u. a. Bausinger, 1990; Egger, 2014; Greverus, 1979; Mitzscherlich, 1997). Viele Menschen sprechen mittlerweile von mehreren

geographischen Heimen und konstruieren und entwickeln Beheimatung in geographisch unterschiedlichen Räumen und Orten (Daum, 2007; Kessel, 2007; 2012; Weichhard, 1999; Werlen, 2000).

## (2) Die emotional-soziale Dimension

Die konstitutive, gefühlsbetonte Dimension von Heimatkonstruktionen manifestiert sich in Zeiten der Globalisierung und Pluralisierung durch die Suche nach Gefühlen wie z. B. Geborgenheit, Sicherheit und räumlicher Orientierung der Menschen. *Heimat* wird konnotiert mit Konstanz, Frieden und lebensweltlicher Orientierung (Weber et. al., 2019, S.8; 2018; Kühne et al., 2016). In Verbindung mit diesen Emotionen steht das soziale Miteinander von Familie und Peergroup, was soziale Zugehörigkeit und Verlässlichkeit vermittelt und, wie die psychologischen Studien darlegen, maßgeblich zu Heimatkonstruktionen führt (Mitzscherlich, 1997).

## (3) Die zeitliche Dimension

Eine temporale Dimension von *Heimat* kann sich im subjektiv-persönlichen und gesamtgesellschaftlichen Verlauf entwickeln und verändern (vgl. 2.1.1). Die individuellen Entwicklungen von Beheimatungen zeigen sich flexibel und temporal mobil. Boesch (1991) und Korfkamp (2006) betonen auch den zeitlichen Faktor hinsichtlich Erinnerung in Verbindung mit heimatlichen Konstruktionen und die Bedeutung der Kindheit im Hinblick auf Beheimatung.

## (4) Die Dimension des Kontextes

In der Sozialität erlebte Bräuche, Traditionen oder Kleidung vermitteln ein emotional-affektives Heimatgefühl und die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kontext. Zu diesem Kontext der heimatlichen Verbindungen zählen unter anderem Werte, Normen, Sprache und Kenntnisse von Handlungen in sozialen Kontexten, die Sicherheit und Orientierung bieten können (vgl. Egger, 2014; Muchow, 1935). Nach Muchow verorten sich Kinder in einem festen geographischen Rahmen, verbunden mit einem ihnen bekannten Kontext. In einem solchen kleinräumigen Kontext findet kindliche Beheimatung statt.

## (5) Die Dimension der Kinder

Das Forschungsdesiderat zu Studien über Beheimatungsstrategien und Verortung von Kindern will die vorliegende Studie füllen, welche sich den Forschungen im Bereich der New Social Childhood Studies zuordnen lässt. Kinder- und Kindheitsforschung hat die Bestrebung, herauszufinden, was das Besondere an Kindern ist, ihre Welt, die sie mitgestalten und in der sie eigenständige Subjekte sind und handeln, zu erforschen. Der Arbeit liegt der Wunsch zugrunde, die Sicht der Kinder als deren eigene Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion zu verstehen (Fölling-Albers, 2009; Honig, 2009; Heinzl, Kränzl-Nagl, Mierendorff, 2012).

Aus der Diskussion der theoretischen Konzepte und Vergleichsuntersuchungen zum Begriff der Heimat sowie zu Verortung und Beheimatung werden Anregungen für die vorliegende Forschung gewonnen, um einen Zugang zur impliziten Ebene der Gespräche von Kindern zu bekommen, um ihre subjektiven Beheimatungsstrategien und Orientierungen hinsichtlich ihrer Verortung rekonstruieren zu können. In der hier vorliegenden Arbeit stellt sich, vor allem ausgehend von einem explorativen Forschungsdesign, nicht die Frage nach der Ontologie des Heimatbegriffs, sondern nach der Bedeutung, die Kinder hinter dieser Metapher sehen, ohne über den Begriff selbst zu sprechen.

### *Präzisierung der Forschungsfrage*

Auf Basis der bisherigen Forschungsbefunde wird deutlich, dass *Heimat* mehr ist als ein emotionales, subjektives Gefühl oder eine individuelle Erfahrung. *Heimat* kann heute als flexibel konstruierbares Konstrukt beschrieben werden. *Heimat* stellt sich somit dar als eine subjektive Konstruktion, die in Gefühlen, Emotionen, dem sozialen Miteinander von Familie, Freunden und Gesellschaft, aber auch in physischen Räumlichkeiten und externen Faktoren und Kontexten erfahren und erlebt wird. *Heimat* ist also ein geographischer, sozialer, utopischer Raum, in dem Identitäten gebildet, integriert und ausgeschlossen werden.

Bisherige Untersuchungen schließen daran an und nehmen die Beheimatung von Erwachsenen in den Blick und liefern Erkenntnisse zum Erfahrungsraum *Heimat* aus Sicht dieser Personengruppe.

Zum Themenbereich *Heimat und Kinder* bzw. der Verortung von Kindern in einem Konstrukt, das sich *Heimat* nennt, liegen keine empirischen Forschungsbefunde vor. Um das Heimatbild von Kindern zu rekonstruieren, muss die Forschung an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen und deren eigene Emotionen, Ideen, Gedanken und Relevanzen zum Ausgangspunkt der Forschung machen. Theoretischer Bezugspunkt ist dabei die Perzeption von Kindern als sozialen Akteuren und Mit-Konstrukteuren von Kindheit, also ihre Agency (Heinzel, Kränzel-Nagl, Mierendorff, 2012). Dabei kommt auch die Perzeption von Kindheit als ein soziales, wandelbares Phänomen zum Ausdruck. Im Rahmen der Kindheitsforschung wird immer wieder betont, dass Kinder Konstrukteure ihrer eigenen Welten sind und als handelnde Subjekte bzw. soziale Akteure gesehen werden sollen (Honig, 2000; Maffesoli, 1996). Mit dieser rekonstruktiven Studie wird ein Beitrag zu den New Social Childhood Studies geleistet, in der Kinder als Akteure ihres Lebens verstanden werden (Honig, Lange, Leu, 1999). Dies war auch der Grundsatz der vorliegenden Studie. Es liegt dieser Arbeit der Anspruch zugrunde, nicht über Kinder, sondern mit Kindern zu forschen (Honig et al., 1999). Folglich wird den Kindern das Wort gegeben, um im Ergebnis die Verortung der Kinder zu rekonstruieren. Der pädagogische Diskurs und die unterschiedlichen Arenen um Kindheit stellen sich daher einem normativ geprägtem Denkgerüst, was auch bei der vorliegenden Forschungsfrage zu beachten war. Eine reflektierte Interpretation und wissenschaftliche Auseinandersetzung sind folglich notwendig und selbstverständlich. Damit wird das Forschungsinteresse in der Kindheitsforschung bzw. den New Social Childhood Studies verortet.

Eine empirische Studie zu Verortungen von Kindern und eine Rekonstruktion ihres impliziten Wissens im Hinblick auf handlungsleitende Orientierungen hinsichtlich des Konstrukts Heimat wurde bisher noch nicht bearbeitet. Diese Forschungslücke soll die vorliegende Studie füllen. Das Dissertationsprojekt knüpft folglich an das Desiderat im Bereich Heimatkonstruktionen und Kinder an, rekonstruiert die handlungsleitenden Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Assoziationen zu Beheimatung und abstrahiert sie abschließend zu einer idealtypischen Typologie. Dabei wird in der Arbeit der Frage nachgegangen, welche handlungsleitenden Orientierungen Kinder im Alter zwischen fünf und zwölf

Jahren in der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der *Heimat* als eines Sichverortens in der Welt aufweisen, welche Beheimatungsstrategien sie sich schaffen und über welches implizite Wissen sie hinsichtlich Beheimatung verfügen, wobei ihre handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt dargelegt werden. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, den Rahmen des Begriffs *Heimat* aus Sicht der Kinder zu abstrahieren. Ziel der Studie ist es, empirische Facetten der Bedeutung und Konstruktion von Verortung und Beheimatung von Kindern zu beschreiben und zu diskutieren und damit den Heimatdiskurs weiter auszudifferenzieren.



### 3 Methodischer Ansatz der Studie

Die Forschungsfrage nach impliziten Wissensbeständen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt und darauf aufbauend nach ihren subjektiven Heimatkonstruktionen impliziert die Auswahl des Forschungsdesigns und folglich die Erhebungs- und Auswertungsmethode.

Angeichts des Forschungsdesiderats bezüglich kindlicher Beheimatung wurde auf ein exploratives, hypothesengenerierendes Verfahren (Lamnek, 2005, S. 43) zurückgegriffen. Da sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auf die Rekonstruktion kindlicher impliziter Wissensbestände richtet, wurde ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign gewählt, um jenes implizite kollektive Wissen der Kinder zu analysieren: Im vorliegenden qualitativen Forschungsprojekt werden daher Daten in Gruppendiskussionen mit Kindern erhoben und anhand der dokumentarischen Methode interpretiert. Das Analyseverfahren der dokumentarischen Methode bietet die Möglichkeit, implizites Wissen und milieu-, generations-, geschlechts- oder entwicklungsspezifische Orientierungen empirisch zu rekonstruieren (Bohnsack, 2010, 2014; Lamnek, 2005; Lamnek, Krell, 2010; Loos, Schäffer, 2005; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl, 2013; Przyborski, 2004).

Im Mittelpunkt des anschließenden Kapitels steht die Beschreibung des methodischen Zugangs für die Erhebung und Auswertung der empirischen Forschungsdaten. Dabei wird die vorliegende Studie zunächst in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung verortet und die methodologische Grundentscheidung für diese Untersuchung (3.1) erörtert. Dabei gilt die Mannheim'sche Theorie der Wissensbestände (3.2) als Grundlage der verwendeten Erhebungsmethode und des Interpretationsverfahrens. Im Anschluss daran wird die Gruppendiskussion als Datenerhebungsverfahren (3.3) dargestellt. Zunächst erfolgt die Beschreibung der Grundlagen dieser Erhebungsmethode (3.3.1), bevor dann die Verwendung des Gruppendiskussionsverfahrens in der Kindheitsforschung (3.3.2) und die Besonderheiten bei der Durchführung der Diskussionen mit Kindern (3.3.3) genauer beschrieben werden. Nachfolgend wird der Prozess der Dateninterpretation (3.4) mittels der dokumentarischen Methode als Interpretationsmethode dargelegt. Zunächst wird die Datenaufbereitung (3.4.1) beschrieben, bevor die Analyseschritte der dokumentarischen

Interpretation (3.5.1) und darauffolgend der Weg der Datenverdichtung hin zur Typenbildung (3.5.2) dargelegt werden. Abschließend erfolgt die Beschreibung des Samples (3.5).

### **3.1 Methodologische Grundentscheidung: Verortung der Untersuchung in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung**

Angesichts des Forschungsdesiderats zu handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich Beheimatung von Kindern wurde ein hypothesengenerierendes Forschungsverfahren gewählt. Ein solches Verfahren ist gekennzeichnet durch einen offenen Feldzugang und ein gesättigtes Sample. Das vorliegende Forschungsvorhaben wurde daher als qualitativ-rekonstruktive Studie angelegt und orientiert sich an den Standards und Kennzeichen der qualitativen Forschung (Bohnsack, 2010; Terhart, 2003; Mayring, 2010).

Mittels der qualitativen Forschung kann durch unterschiedliche methodologische und methodische Möglichkeiten des *Zugangs zu sozialer Wirklichkeit* die angewendete Methode dem Gegenstand der Forschung angemessen werden (Terhart, 2003). Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die Rekonstruktion des impliziten Wissens und der diesem zugrunde liegenden handlungsleitenden Orientierungen von Kindern hinsichtlich der Verortung in ihrer Welt und der kindlichen Heimatvorstellungen. Die Rekonstruktion dieser kindlichen Perspektive wurde durch einen Interaktionsprozess der Kinder untereinander in einem konjunktiven Erfahrungsraum, an dem die Kinder aktiv und sozial beteiligt waren, ermöglicht. Die in diesem konjunktiven Erfahrungsraum gemachten konjunktiven Erfahrungen von Beheimatung und der Verortung in der Welt wurden in Gruppendiskussionen aktualisiert und mittels der dokumentarischen Methode rekonstruiert. Der Fokus der Arbeit zielt daher auch auf kollektive, sozial hergestellte Heimatkonstruktionen.

Als weiteres Merkmal der qualitativen Sozialforschung gilt die *Offenheit für jeglichen Wissenszuwachs*. Voraussetzung dafür ist die Annahme, dass soziale Wirklichkeit nicht als objektive Realität angesehen wird, sondern als Ergebnis interpretativer Interaktionsprozesse. Qualitative Forschungsarbeiten streben danach, Theorien und Modelle selbst zu gewinnen und nicht hypothesenüberprüfend zu arbeiten. Die Theoriebildung

ist qualitativ ein interpretativer Prozess, in dem Forschende als Interpretierende kommunikativ arbeiten (Bohnsack, 2010; Loos, Schäffer, 2005; Mayring, 2010). Qualitativ Forschende versuchen ohne theoretisch vorstrukturierte Wahrnehmungs- und Deutungsraster an das Forschungsfeld heranzutreten und Theorien erst im Laufe des Forschungsprozesses zu generieren. Auch in dieser Untersuchung wurde offen auf die Kinder zugegangen, Gruppendiskussionen wurden ohne Raster geführt und es wurde besonders darauf geachtet, möglichst in natürlichen Situationen Daten zu erheben.<sup>8</sup> Ziel der empirisch-rekonstruktiven Sozial- und Bildungsforschung, wie auch das des vorliegenden Projekts, ist die Rekonstruktion und Interpretation der Konstruktionen des Alltagswissens bzw. des Commonsense (Bohnsack 2003). Im Folgenden werden zentrale Merkmale qualitativ-rekonstruktiver Forschungsverfahren kurz beschrieben und das vorliegende Forschungsprojekt darin eingebettet:

#### *Die Orientierung an einer rekonstruktiven Methodologie*

Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung stützt sich methodologisch auf die rekonstruktive Sozialforschung der Phänomenologischen Soziologie mit ihrem Begründer Alfred Schütz (1971). Schütz entwickelte die These, dass aufgrund der Beziehung der sozialwissenschaftlichen Theorie zu ihrem Gegenstand ein spezifischer Zugang gewählt werden muss. Dieser geht davon aus, „[...] dass im Alltag bereits Methoden gegeben sind, über die wir sozusagen intuitiv verfügen und die es zu rekonstruieren gilt“ (Bohnsack, 2010, S. 23). Schütz spricht dabei von sogenannten *Konstruktionen zweiten Grades*, die eine Re-Konstruktion der *Konstruktionen ersten Grades* vornehmen, welche im Sozialfeld und im Alltag der Handelnden gebildet werden. Rekonstruktive Forschung will konjunktives, implizites Wissen und Orientierungen rekonstruieren (Bohnsack, 2010, S. 20–30). Bohnsack entwickelte die Methode weiter und bezog sich dabei auf die Tradition der Chicagoer Schule und die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980).

In der vorliegenden Arbeit wurde nach Orientierungen und Wissensbeständen von Kindern zu ihrer Verortung in der Welt, dem sie

---

<sup>8</sup> Den Versuch, in möglichst natürlichen Situationen Daten zu erheben, bezeichnet Lamnek als Naturalizität (vgl. Lamnek, 2005, S. 17 ff. und S. 23 ff.).

umgebenden Nahraum und ihren Beheimatungsstrategien geforscht. Da dieses Thema auch einen hohen emotionalen Bezug aufweist, waren Wissen und Erfahrung der Kinder implizit und die Äußerungen und Gespräche darüber folglich kaum formalisierbar und schwer kommunizierbar. In den Diskussionen bildete sich häufig erst nach einem längeren Sprechen innerhalb der Gruppe und innerhalb ihrer eigenen Relevanzräume die Sicherheit, über Innerlichkeit und Gefühle zu reden. Das Ergebnis stellt sich dar als Beschreibung impliziter Orientierungen bzw. impliziter kindlicher Wissensbestände.

#### *Die Verwendung offener, nicht standardisierter Erhebungsverfahren*

Bohnsack beschreibt innerhalb der qualitativen Forschung eine Vielzahl an möglichen Erhebungsverfahren (z. B. narratives Interview, teilnehmende Beobachtung, Dokumenten- bzw. Bildanalyse) sowie eine Pluralität der Methodologien (quantitative Inhaltsanalyse, Grounded Theory, objektive Hermeneutik) (Bohnsack, 2010, S. 31 ff.). Allen diesen Methoden ist gemein, dass sie durch eine offene Fragestellung die Möglichkeit geben, die Fragestellung für sich selbst passend zu interpretieren und diese somit im eigenen Relevanzsystem zu beantworten (Bohnsack, 2010, S. 20).

Christa Hoffmann-Riem (1980) beschreibt zwei Prinzipien der rekonstruktiven Verfahren: das Prinzip der *Offenheit* und das Prinzip der *Kommunikation*. Die Methode Gruppendiskussion inkludiert beide Prinzipien. Das Prinzip der Offenheit demonstriert sich insbesondere gegenüber der Untersuchungssituation und den Untersuchungspersonen, die den Verlauf und die Themenhierarchisierung weitestgehend selbst bestimmen können. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde darauf geachtet, mit einem möglichst offenen Impuls (Erzählimpuls) zu beginnen, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, im Gespräch anzukommen und ihren eigenen sozialen und kommunikativen Kontext darzustellen und zu finden. Danach wurde bewusster zum Forschungsinteresse hingelenkt. Die Kinder bewegten sich durch eine Vorstrukturierung des Kommunikationsverlaufs (siehe Anhang, Anlage 1) innerhalb ihres Relevanzsystems, welches sie durch Sprache, Metaphern und Symbole zum Ausdruck brachten.

In einem qualitativen Forschungsprozess werden *Kommunikativität* und *Naturalistizität* angestrebt, um Konstitution und Konstruktion von Wirklichkeit beobachten zu können. Aufgrund des stark kommunikativen Charakters von Gruppendiskussionen, die meist als lockeres Gespräch empfunden werden, konnte auch in diesem Projekt feldspezifische Kommunikation zwischen Forscherin und Kindern initiiert werden. Die methodische Kontrolle fand über die Untersuchung der Relevanzsysteme und der jeweiligen Differenzen in Sprache und Handlung statt. Durch den Nachvollzug der Entstehung von Bedeutung wurde der ihr zugrunde liegende Sinn aufgedeckt, der durch reflexive Prozesse überprüft werden kann (Bohnsack, 2010, S. 20–22; Lamnek, 2005, S. 43 ff.).

### **3.2 Methodologische Grundlage: Die Mannheim'sche Theorie der Wissensbestände**

Das Ergebnis einer rekonstruktiven Forschung liegt in der Theoriegenerierung. Die für vorliegende Studie gewählte dokumentarische Methode basiert auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims. Unter Bezug auf Mannheim lässt sich konstatieren, dass aus gegebenen Beobachtungen und Datenlagen eine neue Theorie entwickelt und durch rekonstruktive Methoden Prinzipien und Typen herausgebildet werden sollen (Bohnsack, 2010, S. 24–30). Mit der rekonstruktiven Verfahrensweise werden im vorliegenden Kontext alltagsweltliche kindliche Äußerungen und Orientierungen zu Verortung und Beheimatung typisiert und auf einer reflexiven, analytischen Ebene rekonstruiert.

Zur Erläuterung der hier angewendeten dokumentarischen Methode, werden im Folgenden die wichtigsten Punkte der wissenssoziologischen Methodologie Karl Mannheims (1980) dargelegt und die methodologischen Grundlagen der Forschungs- und Auswertungsmethode metatheoretisch gerahmt.

Karl Mannheim, der als Begründer der dokumentarischen Methode gilt, prägte den Begriff in den 1920er Jahren und der mit die von ihm entwickelten Weltanschauungsinterpretation fundiert hat. Die theoretisch-methodische Grundlegung des Erhebungsverfahrens als Forschungsmethode und die Gruppendiskussion in Verbindung mit dem Analyseverfahren der dokumentarischen Methode entwickelten in den 1980er

Jahren Ralf Bohnsack und Werner Mangold. Die dokumentarische Methode als Forschungsmethode geht maßgeblich auf Arbeiten von Ralf Bohnsack zurück (Asbrand, 2011; Bohnsack, 2010). Von zentraler Relevanz ist bei Mannheim und Bohnsack der Ansatz, dass Äußerungen der Alltagskommunikation, Alltagshandeln sowie das Denken und das Handeln der Gemeinschaft sozial konstruiert sind (Bohnsack, 2010; Mannheim, 1980). Dementsprechend können die Vorstellungen der Kinder über ihre Verortung und Beheimatung als Konstruktionen verstanden werden. Das Potenzial der dokumentarischen Methode liegt nun darin, dieses implizite und unbewusste Wissen und die Orientierungen der Kinder hinsichtlich ihrer Verortung und Beheimatung empirisch zu rekonstruieren. Damit bietet sich ein methodisch kontrollierter Zugang zu den konjunktiven Erfahrungen der Kinder.

#### *Der Mannheim'sche Wissensbegriff*

Nach Mannheim (1980) und Bohnsack (2010) wird zwischen *kommunikativ-generalisierendem* und *konjunktivem Wissen* unterschieden. *Kommunikatives Wissen* strukturiert das Handeln auf der theoretisch-kommunikativen Ebene. Theoretisch, bewertende, normative Aussagen über Handlungspraxen oder das Selbstbild können von den Teilnehmenden expliziert werden. Dabei handelt es sich um das reflexiv verfügbare Wissen der Erforschten, das sowohl mit Intentionalität als auch mit Zweckrationalität verbunden ist (Bohnsack, 2010, S. 59 ff.). *Konjunktives Wissen* dagegen definiert sich als handlungspraktisches, atheoretisches, habitualisiertes Wissen – es bestimmt das Welt- und das Selbstbild sowie das praktische Handlungswissen. Konjunktives Wissen ist demzufolge implizites Wissen, welches Teilnehmenden in Handlungs- oder Interaktionssituationen meist nicht reflexiv zugänglich ist. Dieses implizite Wissen liegt der Alltagskommunikation zugrunde und wird in der Sozialisation auf Grundlage geteilter Erfahrungen erworben, demzufolge handelt es sich um erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen (Asbrand, 2011; Bohnsack, 2010; Nentwig-Gesemann, 2002). Nach Nentwig-Gesemann verfügen gerade Kinder über einen großen Fundus an implizitem Wissen, welches ihnen zwar nicht sprachlich explizierbar ist, aber Ausgangspunkt einer empirischen Untersuchung sein kann (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 26).

### *Konjunktive Erfahrungsräume*

Dieses handlungspraktische, habitualisierte Wissen basiert auf kollektiv geteilten, konjunktiven Erfahrungen (Bohnsack, 2010, S. 59). Nach Mannheim eignen sich Menschen dieses Wissen sowie grundlegende Orientierungen, Haltungen und Dispositionen in sogenannten *konjunktiven Erfahrungsräumen* an (Loos, Schäffer, 2005, S. 20). Dieses Wissen wird von all jenen geteilt, die über gemeinsame konjunktive Erfahrungen verfügen. „Konjunktive Erfahrungen sind fundamentale, existentiell bedeutsame Zusammenhänge, die die Sozialisation von Individuen bestimmen und mit anderen geteilt werden“ (Asbrand, 2011). Im vorliegenden Fall können dies die aktuellen Wohnorte der Kinder, der gemeinsam besuchte Sportverein, gesellschaftliche Aktivitäten in der Pfarrgruppe oder auch die kollektiven Erfahrungen in der Schule sein. Konjunktive Erfahrungen können sowohl konkrete, gemeinsame Erfahrungen einer Realgruppe sein, als auch solche Erfahrungen, die die Kinder miteinander verbinden, ohne dass sie sich näher kennen, beispielsweise gemeinsame Sozialisationserfahrungen von Frauen oder Schulerfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Diese Erfahrungen stellen sich dann meist als milieu-, generations-, geschlechts- oder organisationsspezifische dar (Bohnsack, 2010, S. 61 ff.; Mannheim, 1980). Eine solchen gemeinsamen, konjunktiven Erfahrungsraum Zugehörige verstehen einander in einer Selbstverständlichkeit. Zum gemeinsamen Verständnis verwenden sie konjunktive Begrifflichkeiten, d. h., diese Begrifflichkeiten sind indexial und können auch Gesten, Mimik oder Blicke umfassen. „Mannheim unterscheidet zwischen ‚Verstehen‘ und ‚Interpretieren‘. Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die zu einem bestimmten Erfahrungsraum gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren“ (Bohnsack, 2010, S. 59). In der alltäglichen Kommunikation, bzw. in der Erhebungssituation, werden die konjunktiven Erfahrungen der Diskussteilnehmenden aktualisiert und erneuert. In dieser Kommunikation dokumentieren sich die impliziten Orientierungen der Kinder. Die Rekonstruktion der Konstruktionen des Alltags erlaubt dann einen empirischen Zugang zu diesen konjunktiven Erfahrungen (Bohnsack, 2010, S. 25). Das Alltagshandeln, das Denken und die Vorstellungen des Commonsense sind, nach der dokumentarischen Methode und der zugrunde

liegenden wissenssoziologischen Theorie, sozial konstruiert (Bohnsack, 2003).

Ziel der dokumentarischen Interpretation ist die Rekonstruktion des geteilten, konjunktiven Wissens – hier der impliziten Wissensbestände der Kinder über ihre Verortung und Beheimatung. Für die Forschungspraxis bedeutet das, dass die dokumentarische Methode nicht nur rekonstruiert, *was* die Kinder erzählen, sondern auch, *wie* sie es erzählen. Bohnsack bezeichnet diesen Vorgang, unter Bezug auf Mannheim, als einen *Wechsel der Analyseeinstellung* (Bohnsack, 2003, S. 64 ff.; Bohnsack, 2010, S. 59 ff.; Mannheim, 1980, S. 272 ff.). Damit unterscheidet Bohnsack zwischen der wissenschaftlichen Analyseeinstellung, welche sich für theoretisches, wissenschaftliches Wissen interessiert, und der Analyseeinstellung bezüglich des Commonsense, welche sich für das Alltagswissen der Teilnehmenden interessiert. „Die Suspendierung der mit dem immanenten *Sinngehalt* verbundenen Geltungsansprüchen, die *Einklammerung des Geltungscharakters* ist konstitutiv für eine Methode, die auf den Prozess der (erlebnismäßigen) Herstellung von Wirklichkeit, also auf die Frage nach dem *Wie*, zielt und nicht darauf, *Was* diese Wirklichkeit jenseits des milieuspezifischen Erlebens ist“ (Bohnsack, 2010, S. 64).

Interpretiert werden in der vorliegenden Arbeit die Gruppendiskussionen der Kinder nach Bohnsack. Ziel ist die Rekonstruktion der Konstruktion des Alltags, ihres impliziten Wissens und der Einstellungen, welche die diskutierenden Kinder über ihre Verortung mitbringen, äußern und erläutern. Dieser Wechsel von der Was- zur Wie-Frage korrespondiert nach Bohnsack mit der *Beobachtung erster und zweiter Ordnung* von Luhmann (Bohnsack, 2010, S. 64). Auch bei einer wissenschaftlichen Interpretation handelt es sich lediglich um eine Konstruktion, bei welcher Forschende immer an Standort und Blickwinkel gebunden bleiben (Bohnsack, 2010, S. 173 ff.). Mit Hilfe der dokumentarischen Interpretation lassen sich das Alltagswissen und die Einstellungen und Vorstellungen der Kinder interpretieren. Da die Forscherin nicht dem Milieu der Kinder angehört, eignet sich die Methode besonders gut für die vorliegende Interpretation, weil auch Orientierungen sowie Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge, die der Forscherin nicht mehr vertraut sind, rekonstruiert werden können (Bock, 2010; Asbrand, 2011).



Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Kinder sowohl über theoretisches, reflexives Wissen, als auch über atheoretisches, handlungspraktisches, implizites Wissen verfügen. Das theoretische, reflexive Wissen ist über konkrete Nachfragen zugänglich und kann von den Kinder expliziert werden. Die Besonderheit des impliziten Wissens veranschaulichte Mannheim am Beispiel der Herstellung eines Knotens (vgl. Mannheim 1980, S.73ff.). Die Herstellung eines Knotens erledigt sich auf praktischer Ebene vorreflexiv und intuitiv. Allerdings ist es schwierig, verbal zu explizieren, wie ein Knoten hergestellt wird. Dieses implizite Wissen muss dann in theoretische Begrifflichkeiten überführt werden.

Um "implizites oder atheoretisches Wissen zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen" (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl, 2001, S.12), wurde die dokumentarische Methode gewählt. Damit ist ein Zugang zum konjunktiven Orientierungswissen der Kinder gewährleistet. Dieses Wissen wird dann mit der Methode der dokumentarischen Auswertung in handlungsleitenden Orientierungen rekonstruiert, was im Kapiteln (3.4) ausführlicher dargestellt wird.

Im Folgenden wird zunächst das Gruppendiskussionsverfahren (3.3) mit seinen metatheoretischen Grundlagen an sich beleuchtet und im Anschluss die Vor- und Nachteile dieser Methode innerhalb der Kindheitsforschung diskutiert. Anschließend wird die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode (3.4) der vorliegenden Studie vorgestellt und abschließend ein kurzer Überblick über das Datenmaterial und das Sample (3.5) gegeben.

### **3.3 Die Datenerhebung: Das Gruppendiskussionsverfahren**

Um die Einstellungen und Orientierungen von Kindern zu ihrer Verortung und Beheimatung zu erheben, wurde in dieser Untersuchung als Methode zur Erhebung der empirischen Daten die Gruppendiskussion gewählt.

#### **3.3.1 Grundlagen der Gruppendiskussion**

Der Einsatz von Gruppendiskussionen im Kontext empirischer Sozialforschung lässt sich bis in die 1930er Jahre zurückverfolgen. Ihren Ursprung hat die Gruppendiskussion in den USA, wo sie, im Rahmen von

sozialpsychologischen Untersuchungen um Kurt Lewin, eingesetzt wurde, um zu erforschen, wie Gruppenprozesse das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder beeinflussen. Überwiegend wurde sie dann in der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung genutzt, bevor sie in den 1950er Jahren als empirische Erhebungsmethode auch in Deutschland bekannt wurde (Lamnek, 2005, S. 18 ff.). Der Ansatzpunkt für die Arbeit mit Gruppenmeinungen lag vor allem in der Überlegung, dass Meinungen von Einzelpersonen häufig erst in der Auseinandersetzung und dem Gespräch mit anderen Menschen deutlich werden. In der wissenschaftlichen Diskussion zeigte sich dann, dass Meinungen erst Kontur gewinnen, wenn sie in einem Gespräch vertreten und behaupten werden müssen. Während einer Diskussion können sich so vorhandene Einstellungen auch ändern und erneuern (Bohnsack, 2010). Die methodentheoretische Entwicklung und Fundierung der Gruppendiskussionen erfolgte durch Pollock, Mangold, Nießen und Bohnsack überwiegend in Deutschland (Lamnek, 2005, S. 22). Heute ist die Methode, wie oben beschrieben, der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zuzuschreiben.

Die Gruppendiskussion wird als ein „multilaterales Gespräch von Gruppenmitgliedern unter relativ kontrollierten Bedingungen“ (Lamnek, 2005, S. 29) definiert. Das Thema dieser geplanten Diskussion wird von einer Diskussionsleitung festgelegt. Ziel für Diskussionsleitende ist es, ein Gespräch zu initiieren, das sich im Idealfall so entwickelt, *als ob* die Leitung nicht anwesend wäre. Zumindest zeitweise soll eine Gruppendiskussion so einem normalen Gespräch ähneln (Loos, Schäffer, 2005, S. 13). Der Begriff der Diskussion greift nicht nur bei Gruppendiskussionen mit Kindern häufig zu kurz. In diesen Konversationen wird oft zusätzlich erzählt, gelacht, sich gemeinsam an bestimmte Gegebenheiten erinnert, werden Dinge näher beschrieben oder Gefühle ausgedrückt (Loos, Schäffer, 2005, S. 13). Deshalb wird ein solches Gespräch häufig als ein lockerer, gelassener Kommunikationsaustausch empfunden (Lamnek, 2005, S. 51) und bietet mit einem hohen Alltagscharakter besondere Chancen auch in der Kindheitsforschung (siehe 3.3.2). Ziele einer Gruppendiskussion können unterschiedlich sein. Unter anderem kann sie dazu dienen, Problemlösungsprozesse in Gang zu setzen oder gruppenspezifische Verhaltensweisen zu erforschen (Lamnek, 2005, S. 69 ff.). Das zentrale Ziel bei Gruppendiskussionsverfahren, nach Bohnsack, besteht

darin, kollektive Phänomene zu erfassen und Orientierungen herauszuarbeiten, d. h. Orientierungen, durch die Menschen in irgendeiner Art und Weise miteinander verbunden sind (Loos, Schäffer, 2005; Przyborski, 2004).

In der vorliegenden Forschungsarbeit dienten die Gespräche der Kinder dazu, kollektive Vorstellungen und Orientierungen zu ihrer Verortung und Beheimatung sowie Strategien ihrer Beheimatung zu identifizieren. Ausgehend von den theoretischen Grundannahmen der Wissenssoziologie Mannheims lassen sich mit Bohnsack die Ermittlung und der empirisch überprüfbare Zugriff auf dieses implizite Wissen und die kollektiven Orientierungen der Kindern mit Hilfe von Gruppendiskussionen begründen (Bohnsack, 2010, S. 61 ff.; 2010; Lamnek, 2005, S. 40). Von besonderem Interesse ist dabei, kollektive Orientierungsmuster innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume und Milieus im Zusammenhang darzulegen. Bohnsack bezeichnet dafür den Kontext als „Zauberwort“ (Bohnsack, 2010, S. 21), da in Gruppendiskussionen eine Kommunikation innerhalb eines gewohnten sozialen Kontextes stattfindet. Aufgrund dessen wurden in dieser Untersuchung Gruppendiskussionen mit engen Realgruppen von Kindern durchgeführt. „Bei Realgruppen, also solchen Gruppen, die auch jenseits der Erhebungssituation bestehen, kann man nun davon ausgehen, dass diese über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese ist ja der, wenn nicht sogar *die* Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält oder auf deren Grundlage sie sich konstituiert hat“ (Loos & Schäffer, 2005, S. 44). In der vorliegenden Untersuchung waren dies immer Gruppen von Kindern, die auch alltäglich miteinander verbunden waren – sei es durch gemeinsame Aktivitäten in einem Verein oder einer Pfarrei, Freundschaften der Eltern oder Erfahrungen in einer Gruppe von Freundinnen und Freunden. Deswegen lässt sich in dieser Untersuchung eine besonders hohe Gemeinsamkeit zwischen Real- und Diskussionssituation feststellen, die einen Transfer der Ergebnisse in die Realsituation zulässt. Innerhalb des Gruppengesprächs mussten die Kinder immer wieder Bezug aufeinander nehmen, wodurch sich ein kommunikativer Kontext bildete und der Sinngehalt der einzelnen Aussagen klarer und verständlicher wurde. Zudem verwenden Kinder, die auch in ihrem Alltag und ihrer Freizeit miteinander Zeit und Aktivitäten teilen, gemeinsame Symbole, Sprache und Metaphern, die für ihre

Kinderwelt typisch sind (Bohnsack, 2010, S. 21). Durch diese Verbundenheit fällt es den Kindern leichter, in einem Gespräch und durch die Auseinandersetzungen mit Meinungen anderer Kinder eigene Anschauungen zu vertreten und Meinungen auszudrücken. Um das Wohlbefinden der Kinder in der Gesprächssituation zu stärken, wurde zudem darauf geachtet, das Gespräch an Orten und Räumlichkeiten zu führen, die für die Kinder vertraut waren. Teilweise wurden die Gespräche zur vertrauensbildenden Maßnahme auf dem Boden, in der Natur oder einem Vereinsheim geführt. Oft ging die Diskussionsleiterin zu Orten und Räumlichkeiten, die direkt von den Kindern vorgeschlagen wurden.

Als Basis für diese Gespräche dienten konjunktive Erfahrungsräume, die die jeweiligen Gruppen durch einen verbundenen Alltag, Erlebnisse oder Zusammengehörigkeit zu sozialen Gruppen miteinander teilen. Die teilnehmenden Kinder waren hier meist mehreren verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen zuzurechnen. Sie teilten gemeinsame Erfahrungen in der Freundesgruppe, im Wohnort, aber auch bildungsmilieutypische Schulerfahrungen oder geschlechtsspezifische Orientierungen. Relevant werden in dieser Untersuchung überwiegend die Erfahrungen im engen Freundes- und Familienkreis. Die unterschiedlichen Orientierungen und Erfahrungen, die sich teilweise überschneiden, werden durch unterschiedliche Diskursstile repräsentiert. Damit ist die Art und Weise gemeint, wie Redebeiträge aufeinander bezogen sind (Bohnsack, 2010, S. 124 ff; Przyborski, 2004, S. 29). So werden hier vor allem gemeinsame familiäre Erlebnisse und Erfahrungen über den aktuellen Lebens- und Wohnort aktualisiert. Es ist der soziale Kontext, der die Kinder, vor dem Hintergrund des Gesprächsthemas, miteinander am stärksten verbindet. Weil der Blick schwerpunktmäßig auf die geteilten, bedeutsamen Orientierungen der Kindergruppen geht, wird deutlich, dass es sich bei dem Verfahren und der Auswertung der Gruppendiskussion um die Rekonstruktion kollektiver Meinungen handelt. Dabei hat die Methode aber nicht zum Ziel, einzelne Meinungen von einzelnen Kindern herauszufiltern, wie es beispielsweise bei den Gruppenbefragungen die Absicht ist (Loos, Schäffer, 2005, S. 12). Vielmehr hat die vorliegende Arbeit die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen hinsichtlich der Heimatkonstruktionen von Kindern über den Zugang der konjunktiven Erfahrungen, der gemeinsamen Freundeskreise oder Freizeitaktivitäten zum Ziel.

Die Methode der Gruppendiskussion eignet sich, um am Ende der Forschung eine Typologie zu entwickeln, die auf die konjunktiven Erfahrungshintergründe der Kinder zurückzuführen ist.

Dennoch muss festgehalten werden, dass die Methode in der vorliegenden Arbeit auf den Personenkreis der Kinder von fünf bis zwölf Jahren übertragen wurde, der nicht explizit dafür vorgesehen ist, wie es z. B. bei Jugendlichen der Fall ist (Asbrand, 2009). Hieraus ergeben sich einige Einschränkungen betreffend die ursprünglichen Erkenntnisziele Bohnsacks. Bohnsack geht es besonders darum, die Hintergründe, die die Entwicklung der Orientierungsmuster beeinflussen, aufzudecken (Bohnsack, 2010, S. 124). In der vorliegenden Forschungsarbeit, die der Kindheitsforschung zuzuordnen ist, geht es allerdings nur sekundär um milieuspezifische, soziogenetische Hintergründe. Nentwig-Gesemann (2006) beschreibt das Gruppendiskussionsverfahren in der Kindheitsforschung als ein Verfahren, das an der „Erschließung von Einstellungen, Werthaltungen, Deutungsmustern und Wissensbeständen von Kindern interessiert“ (Nentwig-Gesemann, 2006, S. 27) ist, und fügt an, dass auch konjunktive Erfahrungen der Kinder und ihr handlungsleitendes Wissen darüber rekonstruiert werden können. Um das Potenzial der Gruppendiskussion im Hinblick auf die Fragestellung optimal nutzen zu können, wurde als Auswertungsmethode die dokumentarische Methode gewählt. Für die Auswertung eines gemeinsam geteilten Hintergrundwissens und eines gemeinsamen Handlungswissens ist die dokumentarische Interpretation prädestiniert (Bohnsack, 2010, S. 113).

Genauer wird darauf in den folgenden Kapiteln zu Gruppendiskussionen mit Kindern und dem Kapitel zur dokumentarischen Methode eingegangen.

### **3.3.2 Gruppendiskussionen mit Kindern**

Die moderne „konstruktivistische Sozialforschung“ (Grundmann, 1999) betrachtet Kinder als aktiv handelnde, sich selbst entwickelnde und bildende Objekte. Sie fokussiert sich auf die Konstruktionsleistungen der Kinder und möchte neue Aspekte der Kinderwelt entdecken und erforschen (Oswald, 2000, S. 13). Forschung über Kinder ist in der Kindheitsforschung und in der vorliegenden Forschung eine Arbeit mit Kindern. Die Forschungsfrage kann nur beantwortet werden, wenn man Kindern

zusieht, zuhört, mit ihnen spricht, handelt und sie selbst als kompetente Informierende wahrnimmt (Heinzel, 2000, S. 17). Um einen empirischen Zugang zu den Erfahrungen und Perspektiven von Kindern zu finden, gilt es, „ihre alltäglichen kulturellen und diskursiven Praktiken in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Kinder zu rekonstruieren“ (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 42) Dabei steht nicht die Frage nach dem Was, also dem abfragbaren Wissen, sondern nach dem Wie, dem impliziten Wissen und den handlungsleitenden Orientierungen der Kinder, im Mittelpunkt des Interesses. Auf der Ebene der Datengewinnung bietet sich, wie oben besprochen, auch für Kinder das Gruppendiskussionsverfahren an. Weil aber die Methode der Gruppendiskussion Erwachsenen angepasst ist, stellen Kinder als Untersuchungssubjekte spezifische Anforderungen an Forschungsdesign und Forschende.

Kinder sollen als „Personen wahrgenommen werden, die – wie alle übrigen Gesellschaftsmitglieder auch – in konkreten aktuellen Verhältnissen leben, ihre sozialen Beziehungen mitgestalten und eigene Muster der Verarbeitung ihrer lebensweltlichen Umwelt ausbilden“ (Heinzel, 2000, S. 17). Dies führt zu einigen Schwierigkeiten bei der Anwendung des Verfahrens mit Kindern, aber auch zu Möglichkeiten, die sich dabei bieten. Diese werden im Folgenden beschrieben:

#### *Beschwierlichkeiten des Gruppendiskussionsverfahrens bei der Anwendung mit Kindern*

Bei der Arbeit mit jüngeren Kindern müssen unterschiedliche Faktoren berücksichtigt werden, die häufig zu einer Entscheidung gegen die Durchführung von Gruppendiskussionen mit Kindern führen. „Grundlegende Voraussetzung zur Durchführung von Gruppendiskussionen ist zunächst das Vorhandensein einer Gruppe bzw. von Zielpersonen, die in der Lage sind, aufzeichenbar zu diskutieren. Fraglich erscheint diese Fähigkeit bei Taubstummten oder Kindern“ (Loos, Schäffer, 2005, S. 42). Fehlende sprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten im kommunikativen Bereich benennt auch Richter (1997) als Gründe, warum Gruppendiskussionen mit kleinen und kleineren Kindern selten durchgeführt werden. Als weitere Gründe zählt Richter die Hemmung der Redebereitschaft durch die Gruppensituation, Interaktionsprobleme zwischen Buben und Mädchen sowie ein Abgrenzungsbedürfnis der Geschlechter auf.

Insbesondere Kindern unter zehn Jahren wird eine Diskussionskultur abgesprochen und ihnen wird nicht zugetraut, dass sie sich in einem Gespräch adäquat äußern könnten und ihre eigene Meinung vertreten (Richter, 1997). Diesen Punkt beschreiben auch Loos und Schäffer als großes Problem. Heinzel (2000) bespricht die Diskussionsfähigkeit der Kinder ebenfalls und stellt dar, dass über die Ernsthaftigkeit der Kindergespräche diskutiert wird, „oder [ob] es sich bei ihnen dann lediglich um ein Nachspielen von Diskussionen handelt, sie mit anderen Worten also über noch keine erheblichen kollektiven Orientierungen verfügen“ (Heinzel 2000).

Eine klare Meinung vertritt Susanne Vogl (2005). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder für Gruppendiskussionen unzureichende Fähigkeiten besitzen und die Erkenntnisse aus diesen Gesprächen sehr fragwürdig und mager seien. Als Zwischenlösung bietet sie in ihrer methodischen Reflexion an, dass „die Datenerhebung möglichst dem Alter und den Fähigkeiten der Teilnehmer“ (Vogl, 2005, S. 32) angepasst werden müsse. In ihrem Untersuchungsdesign teilt sie die Kinder in vier verschiedene Alterskategorien (Kinder der ersten, dritten, fünften und neunten Klasse) ein und führt mit ihnen „altersgerechte Gruppendiskussionen“ (Vogl, 2005, S. 33). Dabei interessiert sie sich nicht für die Inhalte der Gespräche, sondern für die kognitiven Leistungen der Teilnehmenden. Das Resultat ihrer Reflexion ist dann auch relativ vernichtend, was Gruppendiskussionen mit Kindern anbelangt. Selbst den 12- bis 13-jährigen Kindern bescheinigt sie nur ein „ablehnendes Verhalten“ und „eingeschränkte Mitarbeit“ (Vogl, 2005, S. 47) was zu einer ihrer Meinung nach nicht ausreichend validen Gruppendiskussion führte. Für die kleineren Kinder sieht sie nur sehr begrenzte Möglichkeiten der Einsetzbarkeit dieser Methode, aufgrund von „mangelndem Abstraktionsvermögen“ sowie „mangelnder Perspektivübernahme“ (Vogl, 2005, S. 39) und der Unfähigkeit, ein Gespräch konfliktlos zu halten. Susanne Vogl formuliert im Vorfeld klare Erwartungen als Maßstab für eine „gelungene Gruppendiskussion“, die den Teilnehmenden verborgen blieben, und stellt Vergleiche mit Gruppendiskussionen mit erwachsenen Diskussionsteilnehmenden an (Vogl, 2005). Genau dies, betont Billmann-Mahecha (1994), verdeckt den Blick auf die Möglichkeiten die Gruppendiskussionen mit Kindern bieten können.

### *Möglichkeiten bei der Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens mit Kindern*

Billmann-Mahecha (1994) dagegen betont die hohe kommunikative Kompetenz von jüngeren Kindern. Die Psychologin hat eine Vielzahl von Gruppendiskussionen mit Kindern im Rahmen der psychologischen Erforschung von Entwicklungsprozessen im sozialen Kontext durchgeführt und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass sich dieses Verfahren lediglich dann als ungeeignet erweist, wenn adultzentrierte Maßstäbe für eine geordnete Diskussion an ein Gespräch mit Kindern angelegt werden, die Kinder nicht erfüllen können; daher sind diese nicht angebracht. Billmann-Mahecha betont zudem einen weiteren Vorteil des Gruppengesprächs mit Kindern, nämlich die gegenseitige Bereicherung der Kinder, da sie die bei den Gesprächen zeitgleich mit anderen ausgesprochenen und formulierten Gedanken sofort wieder kognitiv verarbeiten können. Sie stimmt zudem zu, dass eine Diskussion mit Kindern zwangsläufig unstrukturiert und chaotisch erscheint, was aber gerade den Vorteil dieser Methode ausmacht, da die Gruppendiskussion mit Kindern „[...] Situationen der sozialen Herausbildung von Denkweisen, Vorstellungen, Meinungen und Handlungsorientierungen näherkommt als etwa ein Einzelinterview“ (Billmann-Mahecha, 1994, S. 342).

Eine weitere Befürworterin der Gruppendiskussion mit Kindern ist Nentwig-Gesemann, die in einer qualitativen Studie (2002) nachgewiesen hat, dass Gruppendiskussionen mit Kindern durchgeführt werden können und auswertbar sind. In ihrer Studie, mit teilnehmenden Kindern im Alter zwischen vier und neun Jahren, handelt es sich um eine Interpretation zur Spielpraxis bei Pokémon-Spielen. Schnell hat sie in ihrer praktischen Durchführung bemerkt, dass dieses Verfahren für Kinder zu modifizieren ist. Daher hat sie zusätzlich zur Audioaufnahme videogestützt interpretiert und sich schon mit der Eingangsfrage auf die Handlungspraxis der Kinder fokussiert. So stützt sie sich in der Interpretation auch auf „Fokussierungsakte“ statt auf „Fokussierungsmetaphern“ (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 28). Das Potenzial von Gruppendiskussionen mit Kindern sieht Nentwig-Gesemann „deutlicher auf den sozialen Kontext, die konjunktiven Erfahrungen der Teilnehmenden und damit auf die Milieubindung und die Soziogenese von handlungsleitendem Wissen“ (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 27) bezogen.



Frederike Heinzel (2000) geht auf die besondere Eignung von Gruppendiskussionen für die Arbeit mit Kindern ein. Ihrer Meinung nach spricht gerade die Gruppensituation für eine Durchführung dieser Methode mit Kindern, da dadurch die Kinder in der Überzahl gegenüber den Forschenden sind und somit dieses Mehrheitsverhältnis der Dominanz der Erwachsenen (hier der Forscherin) gegenübersteht (Heinzel, 2000, S. 117). Zudem seien Kinder, sowohl aus der Kindergartenzeit als auch aus Erfahrungen in der Grundschule, Kreisgespräche gewöhnt und würden dabei auch ihre Verbalisierungsfähigkeiten so einüben, dass eine Gruppendiskussion mit ihnen möglich und sinnvoll ist. Es sollte also unbedingt das situative Setting so aufgebaut sein, dass Kinder sich dabei wohl fühlen.

In allen Gruppendiskussionen in dieser empirischen Studie stand die mündliche Kommunikation und somit das Gespräch der Kinder untereinander im Vordergrund. Auch deshalb erschien die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode für diese Fragestellung als besonders geeignet, da es sich um ein offenes und kommunikatives Verfahren handelt, bei dem die Kinder selbst zu Wort kommen (Billmann-Mahecha, 1994, S. 288). Ebenfalls wurde hier der Vorteil genutzt, dass die Kinder häufig, aus schulischen Erfahrungen wie auch aus Erlebnissen aus dem Kindergarten an Kreisgespräche gewöhnt sind (Heinzel, 2000, S. 117 ff.). Von daher fanden alle Gruppendiskussionen in dieser Studie in Form eines Kreisgesprächs statt. Die Kinder haben, aufgrund ihrer Vorerfahrungen, diese besondere Form des Kreisgesprächs, die Gruppendiskussion, überwiegend als natürlich und selbstverständlich betrachtet. Aufgrund der Sicherheit, die ihnen durch das äußere Setting gegeben wurde, haben sich die Kinder größtenteils aktiv an der Kommunikation beteiligt, ihre jeweiligen Meinungen geäußert und meist auch vertreten. Ein weiterer Vorteil für die Kinder ist die Alltagsnähe dieser Methode. Beispielsweise diskutierten die Kinder bei der vorliegenden Datenerhebung nur in ihnen bekannten Räumlichkeiten, selbstverständlich wurde auf eine freundliche und entspannte Atmosphäre geachtet. Die Mitarbeit der Kinder wurde erhöht und ihre Vertrautheit untereinander gestärkt, indem die Diskussionen nur mit Realgruppen im engeren Sinne geführt wurden, die Kinder sich also bereits kannten und es dadurch vermehrt zu spontanen Reaktionen, offeneren Beiträgen und regem Austausch kommen konnte.

Wie bei allen Gruppendiskussionen ist es besonders bei Gruppendiskussionen mit Kindern unterschiedlichen Alters wichtig, evtl. die Fragen und Impulse zu ändern und dem Alter der Teilnehmenden anzupassen, die Kinder richtig einzuschätzen und innovativ und experimentierfreudig zu bleiben (Vogl, 2005, S. 57).

In dieser Arbeit wurde auf eine „participatory research action“ (Liebenberg, Jamal, Ikeda, 2020), einen Einbezug der beteiligten Kinder als ExpertInnen in die Auswertung und Interpretation der Daten, verzichtet. Im Nachgang und nach der ersten Durchsicht der Daten hätte ein weiteres Gespräch, bzw. eine Vorstellung der Daten mit den Kindern stattfinden können, zudem hätten Kinder in die Interpretation miteinbezogen werden können. In der Auswertungsphase wurde aufgrund folgender drei Aspekte auf die Mitarbeit der Kinder verzichtet: (1) Um ihre Rechte und ihren Schutz zu gewährleisten. Die Beteiligung am Auswertungsprozess könnte in das emotionale Wohlbefinden eingreifen und in die Privatsphäre eindringen. (2) Die dokumentarische Methode erfordert eine komplexe Analyse der empirischen Daten. Die Einarbeitung in die Methodik und die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen ist eine sprachlich umfangreiche Interpretationsleistung. Es wurde darauf geachtet, die jungen, teilnehmenden Kinder nicht zu überfordern. (3) Um die Validität der Ergebnisse herzustellen, wurden die Ergebnisse in Interpretationsgruppen mit anderen ForscherInnen diskutiert. Eine Beteiligung der Kinder hätte hier auch die Gefahr einer potenziellen Überforderung beinhaltet (vgl. Funcke, 2022; Prengel, 2012; Unger, 2018).

In der „Action Research konvergieren vielfältige Diskussionsstränge, in denen in unterschiedlicher Weise die Partizipation der Forschungspartner/innen konzeptualisiert“ (Bergold, Thomas, 2012) werden. Demzufolge erhebt vorliegende Forschungsarbeit den Anspruch „von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit und (...) die Positionierung des Kindes in der Gesellschaft“ (Heinzel, 2012, S.23) in der Phase der Datenerhebung direkt über Kinder als Teilnehmende an einer Gruppendiskussion zu erheben. Sie kommen in den Gesprächen direkt zu Wort. Die Kinder wurden zum Sprechen gebracht und gehört. Dem Anspruch der participatory research wurde insofern ansatzweise entsprochen, da auf folgende von Velten und Höke (2021, S.426) betonten Aspekte geachtet

wurde: (1) die Erfassung des Eigensinns der Kinder (2) die Erfüllung des Eigensinns der Forschenden und (3) eine angemessene Wahrnehmung der Kinder in der Erhebungssituation.

Wie im Besonderen auf die Situation der Gruppendiskussionen mit Kindern eingegangen wurde, dabei jedoch trotzdem die Prämissen von Bohnsack bedacht wurden, wird im folgenden Kapitel aufgeführt.

### **3.3.3 Durchführung der Gruppendiskussionen**

Ralf Bohnsack erarbeitete acht Prinzipien (Bohnsack, 2010, S. 207 ff.) zur Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen, welche auch bei der Durchführung der Gruppendiskussionen der vorliegenden Arbeit als Orientierung dienten (siehe Anlage 1). Anhand dieser Prinzipien wird im Folgenden der praktische Erhebungsprozess der Diskussionen beschrieben. Dabei werden die eigenen Erfahrungen mit dieser Methode und deren Anpassungen dargestellt.

Als größte Aufgabe der Forschenden beschreibt Bohnsack die Herstellung einer Selbstläufigkeit der Diskussion. In das kommunikative Regelwerk einer Gruppe sollte nur eingegriffen werden, um eben diese erwünschte Selbstläufigkeit zu erzielen (Bohnsack, 2010, S. 208). Den Teilnehmenden soll im Gespräch die Chance gegeben werden, ihren eigenen Orientierungsrahmen darzustellen und die für sie relevanten Themen in ihrer eigenen, milieuspezifischen und kindlichen Sprache anzusprechen (Loos, Schäffer, 2005, S. 51 ff.). Durch die Herstellung der Selbstläufigkeit soll verhindert werden, dass die theoretisch induzierten Relevanzsysteme der Forschenden, z. B. in Form von mehr oder weniger offenen bzw. geschlossenen Diskussionsleitfäden, von den Gruppendiskussionsteilnehmenden abgearbeitet werden (Loos, Schäffer, 2005, S. 52). Dennoch wurde bei den vorliegenden Diskussionen ein relativ offenes Diskussionsmanual (siehe Anlage 1) verwendet, um den Gesprächen Klarheit und eine bestimmte Stoßrichtung zu verleihen (Lamnek, 2005, S. 96). Dieses Manual gab lediglich das Rahmenthema, den roten Faden und die Stimuli vor. Besonders bedeutsam stellte sich der Anfangsstimulus dar, der in Form einer kurzen Erzählung vorgetragen wurde. So sollte sichergestellt werden, dass die wirklich zentralen Punkte auch in der nötigen Tiefe von den Kindern besprochen wurden, bevor sich ihre Motivation erschöpft hatte. Als zweiter Impuls diente ein Bildimpuls (Fotografien von

Kindern aus aller Welt), welcher ebenfalls dazu gedacht war, den Kindern neuen Schwung zu geben und Anregungen für die weitere Diskussion zu bieten. Nentwig-Gesemann beschreibt es als gewinnbringend, wenn Kinder jederzeit „umarbeiten“ (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 28) können, also Diskurse und Themen wechseln und für sich selbst passend im Ausdruck gestalten können. Auch darauf wurde geachtet, um eine gewisse Selbstläufigkeit der Kinderdiskussionen herzustellen und zu erhalten.

Praktisch wurden zunächst Kindergruppen, die bereit für eine Diskussion waren, gesucht. Nachdem der Zugang zu einer Kindergruppe, meist über eine Vertrauensperson von den Kindern, organisiert war und alle notwendigen Einwilligungen (der Eltern) vorlagen (siehe Anlage 2), wurde ein Termin für die Gruppendiskussion vereinbart. Hierbei stand es den Kindern frei, einen Termin zu wählen; meist fand er am Nachmittag im Anschluss oder vor einer gemeinsamen Aktivität, wie z. B. einer Stunde im Sportverein oder dem Kommunionunterricht, statt.

- (1) Die gesamte Gruppe ist Adressatin der Forschung, es geht nicht um einzelne Teilnehmende.

In den für das vorliegende Forschungsprojekt durchgeführten Gruppendiskussionen wurde die ganze Kindergruppe in den meisten Fällen mit „du“ angesprochen. Damit war dennoch immer die komplette Gruppe gemeint. Diese Ansprache ist in der Grundschule für alle Kinder üblich. Aufgrund dessen wurde diese Gewohnheit auch hier übernommen, um Verwirrungen zu vermeiden und den Gewohnheiten der Kinder Rechnung zu tragen.

Zuweilen mussten konkret Redebeiträge gesteuert oder verteilt werden. Trotz der zu Diskussionsbeginn deutlich gemachten Aussage, dass sie sich in diesem Gespräch nicht melden müssen und freisprechen dürfen, fiel dies den Kindern oft sehr schwer. Durch die schulische Gewohnheit, sich melden zu müssen, war es, um die Diskussion am Laufen zu halten, teilweise erforderlich, Redebeiträgen, oft auch nur durch eine Geste wie ein Nicken oder Lächeln, zu erlauben oder einzufordern. Da es bei der dokumentarischen Interpretation nicht um Einzelmeinungen geht, spielte es auch keine Rolle, wenn ein Kind dabei war, das beispielsweise wenig zur allgemeinen Diskussion beitrug. Dieses Kind kann ebenso die

Redebeiträge teilen oder mit wenigen Beiträgen neue Ideen aufbringen oder die Richtung des Gesprächs bestimmen (Asbrand, 2009).

- (2) Themen sollen lediglich initiiert und nicht vorgegeben werden. Der weitere Gesprächsverlauf soll von den Kindern selbst gesteuert werden.

Ziel einer Diskussion soll die Selbstläufigkeit des Gesprächs sein. Diskussionen mit Kindern bergen die Schwierigkeit, dass Kinder es wenig bis teilweise gar nicht gewohnt sind, in einer offenen Diskussionssituation frei sprechen zu dürfen (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 46). Überwiegend sind sie an Interaktionen und Kreisgespräche mit Erwachsenen gewöhnt, welche Gespräche und Diskurse unter ihnen lenken. Von daher kam es häufig zu Unsicherheiten und einem stockenden Gesprächsverlauf. Es wurde versucht, eine Zwischenlösung zu finden: Eine lockere Diskussionsleitung (siehe Anlage 1), verbunden mit stummen Impulsen (Globus, Kinderfiguren) und Themeninitiiierungen der Leitung, erleichterte es den Kindern, wieder ins Gespräch zu kommen und im Gespräch zu bleiben. Die Gesprächsleitung fungierte dann als aufmerksame Zuhörerin der kindlichen Diskurse.

- (3) Fragestellungen der Forschenden sollen bewusst vage gehalten werden, um „(milieuspezifische) Fremdheit und Unkenntnis zu demonstrieren“ (Bohnsack, 2010, S. 209).

Diesem Prinzip Bohnsacks wird schon allein aufgrund der Tatsache, dass es sich bei den Teilnehmenden um Kinder und bei der Diskussionsleitung um eine Erwachsene handelt, entsprochen. Dadurch bestehen eine natürliche Fremdheit und Unkenntnis bezüglich des Kindermilieus. Durch den Anfangsimpuls, in dem die Diskussionsleitung ihre eigene Verortung und Beheimatung vorstellt, sollen gleichzeitig Fremdheit und Vertrautheit gezeigt werden. Es geht darin um die Tatsache, dass auch sie einen Ort hat, an dem sie sich beheimatet fühlt, aber dass dennoch Interesse für die Erfahrungen und Gefühle der Kinder vorhanden ist. Im weiteren Verlauf der Diskussion wurde auf Fragereihungen und einen offenen Gesprächsverlauf geachtet, auch wenn dieses Vorgehen für die Kinder teilweise überfordernd war und dann wieder auf einzelne Fragen zurückgegriffen werden musste.

Um bei jeder der Diskussionen zu Beginn Vertrauen und Sicherheit für die Kinder zu schaffen, was für einen entspannten Gesprächsverlauf sehr wichtig ist, wurde bewusst in die Räume der Kinder gegangen, um die Gespräche durchzuführen (Loos, Schäffer, 2005, S. 49). So folgte die Gesprächsleitung auch teilweise den Vorschlägen der Kinder und führte Gespräche in Umkleideräumen von Turnhallen, Spielzimmern der Gemeinde oder direkt bei einzelnen Kindern zuhause. Das äußere Setting bot ihnen somit eine gewisse Sicherheit, die sich dann im Gesprächsverlauf und in ihrer Offenheit zu erzählen zeigte.

Nachdem der Raum und das Aufnahmegerät vorbereitet waren und die Impulse griffbereit lagen, kamen die Kinder in den Raum. Die Kinder waren über die Gruppendiskussion meist schon informiert über den Elternbrief ihrer Eltern oder Erzählungen der Personen, die sie in ihrem vorhandenen Rahmen betreuten. Die meisten Kinder freuten sich auf das Gespräch und waren motiviert zu sprechen, allerdings waren auch Kinder dabei, die gleich zu Beginn sagten, dass sie nicht wüssten, was sie jetzt sagen sollten.

### *Eröffnungsphase*

In der Eröffnungsphase des Gesprächs stellte die Gesprächsleitung sich und das Projekt kurz vor. Anschließend motivierte sie die Kinder frei und ungezwungen zu erzählen und zu sprechen. Dazu gehörte, den Kindern zu versichern, dass sie keine Fehler machen können, sie alles sagen dürfen, was sie als wichtig erachten, einander unterbrechen dürfen und jedes seine eigene Meinung vertreten darf. Als elementar erwies es sich auch, darauf hinzuweisen, dass sie sich, anders als in der Schule, nicht melden müssen, wenn sie sprechen wollen. Dies stellte sich für alle Kinder als sehr schwierig heraus. Immer wieder verfielen sie in schulische Gesprächsmuster und waren sehr zurückhaltend. Auch wurde den Kindern zu diesem Zeitpunkt die Anonymisierung des Gesprächs bestätigt und Fragen dazu beantwortet. Eine allgemeine Vorstellungsrunde war nie nötig, da es sich um enge Realgruppen handelte, die Kinder sich untereinander kannten und als Eisbrecher die allgemeine Vorstellung des Gesprächs und des Projekts ausreichend war. In Ausnahmefällen stellten sich die Kinder dennoch selbstinitiiert vor.

### *Eingangsimpuls bzw. „Grundreiz“*

Das Gespräch mit den Kindern wurde begonnen und angestoßen durch einen erzählenden Anfangsimpuls der Gesprächsleitung.

Der Eingangsstimulus gab das Thema indirekt vor und führte in die Diskussion ein. Er bestand aus einer Erzählung der Forscherin über ihre eigene Herkunft und ihr eigenes Aufwachsen in verschiedenen Orten, etwa in folgendem Wortlaut:

„Jetzt erzähl ich euch von mir. Ich bin die Lilly, ich bin in Apfelhausen aufgewachsen. In einem ganz kleinen Dorf. Da hab ich mit meinen Eltern und meiner Schwester und unserem Hund gelebt und da hab ich mich sehr wohl gefühlt. Dann hab ich in Amperberg studiert, das ist eine große Stadt im Norden von Bayern, und jetzt wohn ich in Friedlingen. In Friedlingen ist jetzt alles ein bisschen anders, weil es viel größer ist. Aber da fühl ich mich jetzt auch ganz zuhause. Jetzt würde ich gerne von dir wissen, wo du dich zuhause und wohl fühlst, warum das so ist, ob sich das schon mal geändert hat.“

Ausgehend vom Erzählstimulus der Forscherin über ihre eigene Verortung sollte das Gespräch über die entsprechende Thematik initiiert werden. Meist begann daraufhin eines der Kinder zu sprechen. Teilweise waren die Kinder so jung oder hatten solche Angst, zu sprechen und den Anfang zu machen, dass der Impuls nochmals geschärft werden musste (Lamnek, 2005, S. 149 ff.). Das geschah dann in etwa so:

„Wo bist du denn zuhause und wie fühlst du dich denn, wenn du zuhause bist?“

Nach diesem Reiz folgte die Phase der Diskussion, in der die Kinder über ihre eigene Verortung und Beheimatung und ihre persönlichen Einstellungen und Gefühle dazu redeten.

In dieser Phase wurde den Kindern große Freiheit gegeben, die für sie relevanten Themen in ihrer Sprache und Ausdrucksweise zu besprechen, um somit eine gewisse Selbstläufigkeit zu erzielen. Die Phasen der Selbstläufigkeit waren teilweise sehr kurz. In ein paar Gesprächen bildeten sich schnell Meinungsführer heraus, die ihre Thematiken einbrachten und andere zu steuern versuchten. Diese Gespräche mussten dann teilweise durch die Gesprächsleitung unterbrochen und in ein allgemeines Gespräch unter allen Kindern umgelenkt werden, da sonst die

komplette Diskussion erstickt wäre. In anderen Diskussionen sprachen die Kinder wenig miteinander, sondern erklärten jedes für sich selbst und nacheinander für sie relevante Thematiken. Diese Abfolge konnte teilweise nur schwer durchbrochen werden, allerdings wurde dennoch immer wieder versucht durch Erzählstimuli (z. B. nochmaliger Verweis auf Impuls, Nachfrage) zu einem Gespräch untereinander anzuregen. Bei schweigenden Kindern wurde überwiegend nicht eingegriffen und grundsätzlich der Regel von Bohnsack gefolgt, in die Redeverteilung nicht einzugreifen.

Mit dem Anfangsimpuls wurde versucht der Kinderdiskussion einen passenden Impuls zu geben und das Gespräch in Richtung Heimat zu lenken, ohne den Begriff der Heimat zu erwähnen und die Kinder damit direkt zu beeinflussen. Der Begriff der Heimat wurde von der Diskussionsleiterin während des gesamten Gesprächs nicht direkt ausgesprochen. Vor dem hier angewendeten Impuls wurden in zwei, nicht in die Interpretation aufgenommenen Diskussionen, andere Impulse erprobt (ein reiner Bildimpuls und ein Impuls mit Reihenfragen), welche aber verworfen wurden, da die Diskussionen der Kinder auf jene Impulse zu wenig Struktur und Stringenz für die Forschungsfrage aufwiesen.

Der hier angewendete Impuls war dann so gewählt, den Kindern eine gewisse Diskussionsrichtung aufzuzeigen, ohne sie zu stark in eine Richtung zu lenken. Dafür wurde bewusst, in Rückgriff auf das theoretische Konstrukt der Heimat (siehe Kapitel 2) das Wohlfühlen erwähnt. Das Konzept des *Wohlfühlens* bezieht sich, nach Kan et al. und Lu (Kan et al. 2009, Lu, 2008) auf ein Empfinden von sozialer Einordnung in einen spezifischen Kontext und der Erfüllung der eigenen Wünsche und Verpflichtungen (Glorius, 2023, S.193). Insbesondere das „Soziale Wohlbefinden“ lässt das Wohlgefühl positiv beeinflussen und gilt als „die Summe der sozialen und gesellschaftlichen Komponenten, die ein Gefühl von Zugehörigkeit entstehen lassen“ (Glorius, 2023, S.195). Mit diesem Impuls und Konzeptansatz wurde versucht das Gespräch in Richtung der gewählten Forschungsfrage zu lenken, also u.a. zu ergründen, wo und weshalb sich Kinder wohlfühlen, allerdings ohne den Heimatbegriff an sich zu erwähnen.



- (4) Eine Nachfrage sollte erst nach einer Pause erfolgen, d. h., die Redebeiträge sollen von den Teilnehmenden frei gesteuert werden.

Auch diesem Bohnsack'schen Prinzip wurde weitestgehend zu entsprechen versucht. Allerdings war auch dies manchmal schwierig, da die Kinder, wie bereits erwähnt, eine offene und freie Diskussion nicht gewöhnt waren und teilweise hektisch und nervös wurden, wenn das Gespräch ins Stocken geriet. Oft musste dann die Diskussionsleitung das Gespräch wieder in Gang bringen, was mit Hilfe eines stummen Impulses oder auch einer direkten Frage geschah.

Diese Impulse und direkte Nachfragen lenkten die Diskussion und steuerten die Gespräche der Kinder in Richtung auf die Forschungsfrage zurück. Dies hätte auch auf stärker abwartende Weise passieren können, um damit den Diskussionen evtl. mehr Raum zu geben.

- (5) Impulse der Forschenden sollten erzählgenerierend erfolgen.

„Die Fragen und Nachfragen sollen so gehalten sein, dass sie detaillierte Beschreibungen oder auch Erzählungen zu generieren vermögen“ (Bohnsack, 2010, S. 210). Dies geschieht einerseits durch Fragereihungen (siehe Punkt 3) und andererseits durch erzählgenerierende Fragen. Diese zielten hier auf Erzählungen der Kinder, z. B. wurde gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, auch in einem anderen Land zuhause zu sein oder wie denn das Zuhause der fremden Kinder (Bildimpuls) aussehen könnte. Besonders darauf geachtet werden musste, dass die Kinder genügend Möglichkeiten hatten zu antworten, und dass die Impulse und Fragen so offen waren, dass jedem Kind dazu etwas einfallen konnte, ohne dass es Angst haben musste, etwas Falsches zu sagen. Eine andere Möglichkeit waren relativ enge Fragen, welche die Kinder aus ihrem Schulalltag gewohnt waren und die sie schnell und sicher beantworten konnten. So entstand auch manchmal aus einer engeren Frage ein weiteres Gespräch.

### *Während der Diskussion*

- (6) Immanente Nachfragen haben Vorrang vor exmanenten Nachfragen, d. h., es sollen zuerst die Themen der Befragten aufgegriffen werden, bevor neue Themen initiiert werden.

Nachdem die Kinder über ihre Verortung und die Gefühlen dazu gesprochen hatten, wurde ein stummer Impuls gesetzt. Mit dem Impuls des Globusses eröffnete sich für die Kinder ein neuer Spielraum möglicher Antworten, welcher die Bereitschaft zu sprechen erhöhen sollte. Zudem bot der Impuls die Gelegenheit, den Blickwinkel aus dem Nah- in den Fernraum zu weiten. Als weiterer Impuls wurden Kinderbilder (siehe Anlage 4) vorgelegt, die den Kindern helfen sollten, auch fremde Perspektiven in den Blick zu nehmen. Dabei konnten dann teilweise auch einzelne Kinder ihre persönlichen Erfahrungen berichten, wenn sie etwa durch mehrmalige Umzugserfahrungen oder Migrationshintergrund entsprechend betroffen waren. Wichtig war auch in diesem Teil, Nachfragen erzählgenerierend zu formulieren (z. B.: Wie könnten sich denn diese Kinder in ihrem Zuhause fühlen? Wie, glaubst du, sieht das Zuhause dieser Kinder aus?) und somit eine gewisse Selbstläufigkeit zu generieren, um die Eigendynamik jedes Gesprächs sich entfalten zu lassen (Loos, Schäfer, 2005, S. 52).

Zu exmanenten Nachfragen kam es teilweise gar nicht, weil oft die Kinder selbst die Themen sehr spontan wechselten. Dies hatte zum einen den Grund, dass sich ihre Motivation für das gerade besprochene Thema bereits erschöpft hatte, zum anderen, dass ihnen neue Themen spontan in den Sinn kamen, die für sie sofort zu besprechen elementar war. Manchmal waren auch gerade die kleineren Kinder nach einer längeren Gesprächsphase zu müde für einen längeren Gesprächsverlauf.

- (7) Diese neuen Themen sollen erst nach dem Erreichen des dramaturgischen Höhepunkts der Diskussion angeregt werden.

Auch dies erübrigte sich teilweise durch die bereits genannte Spontanität der Kinder (siehe Punkt 6).

- (8) In einer direktiven Phase werden Widersprüchlichkeiten direkt hinterfragt. (Prinzipien (2) und (3) treten außer Kraft.)

Auf diesen Punkt wurde verzichtet, weil meist während des Gesprächs von den Kindern selbst nachgefragt wurde, wenn sie etwas untereinander nicht verstanden hatten, oder stattdessen die Gesprächsleitung direkt nachfragte, um Irritationen zu vermeiden. Dadurch entstand ein für die Kinder sinnvollerer Gesprächsfluss und es blieb Raum, um am Ende des Gesprächs eine wertende Stellungnahme („Könntest du dir vorstellen dich woanders zuhause zu fühlen?“) von den Kindern zu erbitten (Bohnsack, 2010, S. 207–212).

#### *Nach der Diskussion*

Anschließend an das Gespräch füllten die Kinder einen Hintergrundfragebogen aus, in dem es um ihre Hobbys und Vereine sowie ihre derzeitige familiäre Lebensform und die Tätigkeiten ihrer Eltern ging, der teilweise als Interpretationshilfe genutzt wurde (siehe Anlage 3).

Im Zeitraum von April bis Oktober 2012 wurden acht Gruppendiskussionen erhoben, weitere drei Diskussionen wurden zwischen Mai und Juni 2014 erhoben. Eine Übersicht aller geführten Diskussionen findet sich in Tabellenform am Ende des Kapitels 4.1 und wird dort erläutert. Die Gruppendiskussionen wurden als Audio-Dateien aufgenommen und im Anschluss wortgetreu transkribiert. Zur Verdeutlichung und Veranschaulichung der Interpretation werden immer wieder Transkriptausschnitte im Verlauf der Arbeit eingefügt.

### **3.4 Dateninterpretation: Die dokumentarische Interpretation**

Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials erfolgte mit Hilfe der dokumentarischen Methode, die sich mit ihrem breiten Anwendungsspektrum anbietet, auch Kindergespräche zu rekonstruieren und zu interpretieren (Billmann-Mahecha, 1994; Bohnsack, 2010; Nentwig-Gesemann, 2006).

Die dokumentarische Methode wurde in den 1980er Jahren, in Anlehnung an die Methodologie Karl Mannheims, von Ralf Bohnsack und Werner Mangold in einem Forschungsprojekt, bei dem Gruppendiskussionen mit Jugendlichen analysiert wurden, entwickelt. Karl Mannheims

Grundgedanke ist, dass das Fremde nur in seinem jeweiligen Milieu und seiner Seinsgebundenheit zu erfassen ist (vgl. Mannheim, 1980). Die dokumentarische Methode etablierte sich in den folgenden Jahren als ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugang in der Sozialforschung (Bohnsack, 2010, S. 31). Ziel der dokumentarischen Methode und deren Interpretationsverfahren ist es, sowohl das reflexive, theoretische Wissen der Teilnehmenden als auch handlungspraktisches, atheoretisches Wissen und die Orientierungen, die das Alltagshandeln bestimmen, aber nicht expliziert werden, zum Ausdruck zu bringen und zu rekonstruieren.

Damit dies möglich ist, ist es nötig, dass Milieufremde, hier also die Forscherin, nicht auf Grundlage seiner Standortgebundenheit interpretiert, sondern versucht sich auf den Erfahrungsraum der Kinder einzulassen. Die Sensitivität, sich auf die Kindergespräche einzulassen, spielt in der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Rolle (Nentwig-Gesemann, 2002).

Das Auswertungskonzept dieser Interpretation basiert auf drei aufeinanderfolgenden Schritten; (1) der formulierenden Interpretation, (2) der reflektierenden Interpretation und (3) der Typenbildung. Für die qualitativ-rekonstruktive Forschung ist eine systematische Abwechslung von Datenerhebung, Interpretation und theoretischer Reflexion charakteristisch (Loos, Schäffer, 2005, S. 72). Auch in diesem Forschungsprojekt liefen Datenerhebung und Interpretation parallel. Auf diese Weise wird auch im Vergleich der Interpretationen erkennbar, welche weiteren Vergleichshorizonte nötig sind, um Typologien zu entwickeln und das Sample zu sättigen. Der Prozess der Datenerhebung ist dann abgeschlossen, wenn die Interpretation zu keinen weiteren Vergleichshorizonten und Erkenntnissen mehr führt (vgl. Asbrand, 2009). Die Aufteilung und Nacheinanderstellung der Interpretationsschritte dient hier also lediglich der besseren Darstellung.

Die Interpretation beginnt mit einer Sichtung des vorhandenen Datmaterials und dem Erstellen des thematischen Verlaufs. Dabei wird besonders auf jene Passagen geachtet, die sich hinsichtlich der Fragestellung der Untersuchung eignen und die eine hohe metaphorische Dichte,

sogenannte Fokussierungsmetaphern<sup>9</sup>, aufweisen. Wichtig ist, bei der Interpretation der Gruppendiskussionen deren Genese und kollektive Rahmung ebenso zu beachten wie die geäußerten Meinungen und Orientierungen der Teilnehmenden. Dies war besonders in der vorliegenden Studie, an der ausschließlich Kinder teilnahmen, zu bedenken.

### **3.4.1 Datenaufbereitung: Transkription und thematischer Verlauf**

Nach der Durchführung der Gruppendiskussionen wurden deren Audioaufzeichnungen mehrmals abgehört und der thematische Verlauf erstellt. Der thematische Verlauf umfasst eine kurze Darstellung des zeitlichen Ablaufs und der zentralen Themen der Diskussion. Dabei wird besonders Wert daraufgelegt, jene Passagen zu identifizieren, die eine hohe Interaktionsdichte aufweisen, also „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack, 2010, S. 86) (siehe Kapitel 3.5) sind. Diese Metaphern, über welche sich die Orientierungen der Kinder deutlich rekonstruieren lassen, spielen für die weitere Analyse eine wichtige Rolle. Der thematische Verlauf ist demnach wichtig, um die Passagen auszuwählen die unbedingt transkribiert und interpretiert werden sollen. Nachdem die Diskussionen mit den Kindern insgesamt zeitlich kurz waren, wurden alle Diskussionen komplett transkribiert. Die wörtliche Transkription der Gespräche erfolgte dann nach der Erstellung des thematischen Verlaufs.

Im Anschluss an die Gruppendiskussion wurden in einem Forschungsprotokoll erste Eindrücke der Forscherin notiert. Dazu zählten die Gesprächssituation, der Raum, der Ort und der Zeitpunkt der Durchführung des Gesprächs und die Atmosphäre unter den Kindern und während des Gesprächs mit der Diskussionsleitung.

Für die Transkription der Diskussionen wurden die Transkriptionsregeln nach Bohnsack, 2010, und Loos, Schäffer, 2001 (siehe Transkriptionsregeln Tabelle 1) verwendet. Bei durchschnittlich ca. 35 Minuten GD haben die Transkripte einen Umfang von ca. zehn bis fünfzehn Seiten. Die Namen der an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Kinder sowie deren geographische und familiäre Angaben wurden anonymisiert. Die

---

<sup>9</sup> Bohnsack beschreibt die „Fokussierungsmetaphern“ als jene Diskurspassagen, die „hinichtlich des metaphorischen Gehalts (Inhalt) Höhepunkte des Engagements, der Intensität und Dichte erreich(en)“ (Bohnsack, 2010, S. 86).

Teilnehmenden wurden mit Großbuchstaben maskiert, ein w im Anschluss kennzeichnet weibliche, ein m männliche Kinder; Y bezeichnet die Forscherin. Konnten Redebeiträge in der Audioaufnahme nicht mehr bestimmten Kinder zugeordnet werden, wurden sie mit einem Fragezeichen gekennzeichnet. Die Gruppen erhielten zufällig und willkürlich gewählte Tiernamen, die in keiner Weise inhaltlichen Bezug zum Thema oder zu Aussagen der Gruppe haben (Loos, Schäffer, 2005, S. 58).

*Tabelle 1: Transkriptionsregeln*

	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	Pause
(2)	Pause, Anzahl der Sekunden, wie lang die Pause dauert
<u>Nein</u>	Betont gesprochenes Wort
<b>Nein</b>	Laut gesprochenes Wort
(vielleicht)	Schwer verständliches Wort, Äußerung
°vielleicht°	Leise gesprochenes Wort
@.@	Kurzes Auflachen
@3@	Drei Sekunden lachen
@ja, so ist es@	Lachend gesprochene Phrase
vie-	Abbruch einer Phrase, nicht zu Ende gesprochenes Wort
[steht auf]	Nonverbale Äußerung des Kindes
( )	Unverständliche Äußerungen, die Größe der Klammer entspricht in etwa der Länge der Äußerung
Mhm	Zustimmung wird geäußert
[fällt vom Stuhl]	Ergänzende Angaben, Angaben zum nonverbalen Verhalten, zu gesprächsexternen Vorkommnissen

## Verwendung von Satzzeichen

Punkt: .	Sinkende Sprachmelodie
Semikolon: ;	Schwach sinkende Sprachmelodie
Komma: ,	Schwach ansteigende Sprachmelodie
Fragezeichen: ?	Stark ansteigende Sprachmelodie
*	Anonymisierter Name/Begriff

Substantive wurden großgeschrieben. Nach den Satzzeichen wurde klein weitergeschrieben. Sie hatten keine grammatikalische Bedeutung, sondern zeigten die Intonation an. Starker Einfluss eines Dialekts wurde für das Verständnis und die Anonymisierung geglättet. (Richtlinien der Transkription in Anlehnung an Bohnsack, 2010, S.236; Loos, Schäffer, 2001, S.57)

Im Folgenden dient ein Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe Hund zur Illustration der Transkription und der weiteren Interpretationsschritte. Der Ausschnitt stammt aus der Eingangspassage und enthält die Reaktion auf den Eingangsimpuls der Gruppendiskussion. Die Diskussion wurde bei einem der Mädchen zuhause geführt. Im Anschluss an diesen Impuls sprechen die Kinder weiter über ihre Kuscheltiere, welche, wie sich dann ermitteln lässt, ähnlich wie in diesem Abschnitt die Freunde, einen Aspekt darstellen, der den Kindern Sicherheit vermittelt.

*Gruppe Hund, Passage: „Freundschaft in der Mädchenbande“, Z.10–47*

10 Af Okay (2)  
 11 Alle @(3)@  
 12 Y @Von euch@  
 13 Cf Ich bin ja erst also, vor zwei Jahren oder  
 so hierhergezogen, dann (.) bin ich auch in den  
 ersten bin ich auch in die neue Klasse gekommen,  
 dann ham mich auch die eigentlich also eine fehlt  
 ja jetzt, ham mich gleich die vier aufgenommen, sie  
 am meisten.  
 18 Df | Ich hab dich als Erstes gehasst.  
 19 Alle @(2)@  
 20 Bf | @Ich auch@

21 Cf @Ja toll. ja auf jeden Fall@, da ham se mich,  
in der Schule richtig schön aufgenommen, da hab ich  
mich auch richtig wohl gefühlt (.) da ham se mir  
dann alles gezeigt und-

24 Af | und jetzt sind wir zu fünft  
ne Bande.

25 Df | ja, mit der Eva\*. (.) Meier.\*

27 Af | Ja.

28 Cf Wir machen alles jetzt eigentlich zusammen.  
und ich fühl mich richtig wohl hier.

30 Y Gut.

31 Cf Als ob ich hier schon von Geburt an gewohnt  
hätte.

32 Af @(. )@

33 Y Wo fühlst du dich denn zuhause und wie ist  
des denn, wenn du dich an einem Ort zuhause fühlst?

35 Df Ja des is,-

36 Alle Schön @(2)@

37 Df Also ich fühl mich (.), also, daheim gut und  
bei der Lisa\*, weil des meine beste Freundin ist.  
(.) da is auch cool.

39 Cf | Ich fühl mich auch bei meinen Freun-  
dinnen wohl, wenn ich übernachtete oder so (.),  
manchmal krieg ich aber auch Heimweh. @(. )@

42 Bf Ich fühl mich, bei mir daheim wohl und bei  
der Lulu\* wohl und bei der Mimi\* wohl und @bei der  
Maria\* wohl und bei der Lisa\* wohl.@

45 Alle @(. )@

46 Af Also ich fühl mich eigentlich (.) bei meine  
Freundinnen überall aufgehoben und wohl (.), ja und  
°zuhause auch.°

### 3.4.2 Analyseschritte der dokumentarischen Interpretation

Die Analyse der Gruppendiskussionen auf Grundlage der dokumentarischen Methode besteht aus den drei im Folgenden beschriebenen Schritten der Interpretation: (1) formulierende Interpretation, (2) reflektierende



Interpretation, (3) komparative Analyse. Diese drei Schritte sind eng miteinander verwoben und finden im Laufe des Interpretationsprozesses immer wieder in zirkulärer Aufeinanderfolge statt. Der hier dargestellte, (zeitlich) gradlinige Interpretationsprozess stellt eine verkürzte Beschreibung dessen dar, was in der Forschungspraxis als intensiver, sich wiederholender, zirkulärer Prozess ablief. In der Forschungspraxis wurden Texte für die Interpretation verschriftlicht. Diese Texte gingen allerdings nicht unmittelbar in die Ergebnisdarstellung ein, sondern dienten überwiegend als Diskussionsgrundlage für den Austausch mit anderen Forschenden sowie der methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit der Forschenden, welche hier die Besonderheit aufwies, dass ein Perspektivwechsel vom Standort der Erwachsenenwelt in die Welt der Kinder geleistet werden musste. Die hier vorgelegten Materialien und Daten wurden regelmäßig in der Interpretationsgruppe von Frau Prof. Dr. Scheunpflug und Herrn Dr. Nikolaus Schröck<sup>10</sup> in Bamberg diskutiert. In regelmäßigen Treffen wurde die Auswertung des empirischen Materials diskursiv begleitet und die Verdichtung der Daten bis hin zur Typenbildung (3.5.2) gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt. Somit wurde auch der intersubjektiven Überprüfbarkeit und der Validierung der Daten Rechnung getragen (Bohnsack, 2010).

Der Analyseprozess wird nachfolgend erläutert und an dem Beispiel aus der Gruppe Hund exemplarisch veranschaulicht. Als erster Interpretationsschritt erfolgt, nach der Transkription, die formulierende Interpretation.

### *Formulierende Interpretation*

Die formulierende Interpretation soll einen Überblick über die gesamte Diskussion und damit eine Übersicht bieten, um keine relevanten Passagen für die weitere Interpretation zu übersehen. In diesem ersten

---

<sup>10</sup> Den Interpretationsgruppen (1) unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Scheunpflug, mit Prof. Dr. Julia Franz, Dr. Stefanie Welser und Dr. Sigrid Zeitler, sowie (2) unter der Leitung von Dr. Nikolaus Schröck, mit Dr. Simone Beck, Paula Rueb, Dr. Caroline Rau, Dr. Dorothea Taube, Dr. Alexander Wiernick, und (3) der Gruppe unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Scheunpflug, mit Sabine Dörr und Dr. Susanne Timm sei hier herzlich gedankt für produktive gemeinsame Interpretationen, Diskussionen, Anregungen und wissenschaftlichen Austausch.

Analyseschritt wird zunächst ein Überblick über den thematischen Verlauf des vorliegenden Datenmaterials erstellt und Passagen ausgewählt, die zum Gegenstand der reflektierenden Interpretation werden sollen. Diese Passagen zeichnen sich meist durch eine hohe metaphorische Dichte und ein besonderes Engagement der Gruppe, aber auch durch thematische Relevanz der Passagen für die Forschungsfrage sowie durch Vergleichbarkeit mit Passagen aus anderen Diskussionen aus (Bohnsack, 2010, S. 134–135). Indem in dieser Analyseeinheit vornehmlich die Themen und Unterthemen des Textes herausgearbeitet werden und dadurch die thematische Abhandlung der Diskussion und die Themen der Kinder zusammenfassend dargestellt werden, können erste relevante Themen der Kinder ermittelt werden (Loos, Schäffer, 2005). Ziel ist es, den immanenten Sinn der Aussagen der Kinder herauszuarbeiten (Bohnsack, 2010, S. 134). Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem „Was haben die Kinder gesagt?“. Der Inhalt der Erzählungen, Erklärungen und Argumentationen der Kinder wird in dieser Phase formulierend wiedergegeben. „Allerdings wird die Sprache der Gruppendiskussion, trotz des Bemühens, sprachlich und inhaltlich möglichst nah bei der Darstellung der Kinder zu bleiben, in der Paraphrasierung ein Stück weit in die Sprache der Wissenschaft ‚übersetzt‘, weshalb bereits mit diesem Schritt die Interpretation beginnt“ (Asbrand, 2009, S. 48).

Im Folgenden zur Illustration der formulierenden Interpretation der Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe Hund.

*Formulierende Interpretation: Beispiel aus der Gruppe Hund*

10–47	<i>Oberthema: Freundschaft in der Mädchenbande</i>
13–17	Cf sei erst vor zwei Jahren hierhergezogen und sei dann auch in die neue Klasse gekommen. Dann hätten sie die vier gut aufgenommen, „sie am meisten“.
18–20	Sie und Df hätten sie als Erstes gehasst.
21–23	<i>Unterthema: Aufnahme in eine Gruppe</i> Cf sei aber in der Schule „richtig schön aufgenommen worden“ und würde sich jetzt richtig wohl fühlen. Es sei ihr alles gezeigt worden.

24–27	Sie seien jetzt zu fünft – mit der Meier – eine Bande.
28–32	Sie würden jetzt alles zusammen machen und sie würde sich hier jetzt richtig wohl fühlen, so als ob sie von Geburt an hier gewohnt hätte.
33–47	<b>Impuls von Y: Wo fühlt man sich wie zuhause an einem Ort?</b>
33–34	<i>Unterthema: Wohlfühlen im physischen und sozialen Raum</i>  Wo würden sie sich denn wohl fühlen, und wie wäre es, wenn sie sich an einem Ort wohl fühlen würden?
35–36	Das sei „schön“.
37–47	Sie fühle sich daheim und bei ihrer besten Freundin Lisa gut: Da sei es auch cool. Sie fühle sich auch bei ihren Freundinnen wohl. Wenn sie übernachten würde, bekäme sie aber manchmal auch Heimweh. Bf fühle sich daheim, bei der Lulu, der Mimi, der Maria und der Lisa wohl. Af fühle sich bei ihren Freundinnen überall aufgehoben und wohl sowie zuhause.

### *Reflektierende Interpretation*

Nach Bohnsack handelt es sich bei einer Gruppendiskussion um zwei Diskurse: Ein Diskurs findet zwischen den Forschenden und den Erforschten statt und ein zweiter zwischen den Erforschten selbst. In der reflektierenden Interpretation ist es die Aufgabe, die Verschränkung der beiden Diskurse zu rekonstruieren. Die Differenzierung dieser beiden Diskurse wird möglich, da durch die Rekonstruktion der Gruppendiskussion zum einen eine Selbst-Reflexion der Forschenden und zum anderen eine Differenzierung der Sequenzen unter den Erforschten selbst entsteht. Bohnsack unterscheidet zwei Typen von Sequenzen: jene, die durch die Reaktion auf Interventionen und Anstöße der Forschenden charakterisiert sind, und jene, in denen die Erforschten aufeinander reagieren und

sich im Idealfall untereinander steigern (Bohnsack, 2010, S. 207). Durch die reflektierende Interpretation des Forschungsmaterials, den zweiten und wesentlichen Schritt der dokumentarischen Methode, soll nun ein Orientierungsmuster, bzw. ein Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, innerhalb dessen bestimmte Themen (hier z. B. die Einbettung in eine soziale Gruppe oder Gegenstände, die die Kinder für eine Verortung benötigen) abgehandelt werden. Es steht die Frage nach dem „Wie haben die Kinder etwas gesagt“ im Mittelpunkt des Interpretationsinteresses. Orientierungsrahmen können besonders in Phasen metaphorischer und interaktiver Dichte, sogenannten Fokussierungsmethoden, herausgearbeitet werden (Bohnsack, 2010, S. 137).

In der reflektierenden Interpretation, werden also „jene Bedeutungszusammenhänge, jene Orientierungsmuster, die Gegenstand der Interpretation sind, sich prozesshaft im Diskursverlauf entwickeln“ (Bohnsack, 2010, S.38), rekonstruiert. Ziel dieses Interpretationsschrittes ist „die Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“, wie es abgehandelt wird und mit welchem Bezug auf welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird (Bohnsack, 2010, S.135). „Dieser Orientierungsrahmen (den wir auch Habitus nennen) ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation. Hierbei kommt der komparativen Analyse von vornherein eine zentrale Bedeutung zu, da sich der Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert.“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl, 2001, S.16)

Des weiteren wird die Analyse darauf ausgerichtet, den hinter der Diskussion stehenden konjunktiven Erfahrungsraum bzw. die kollektive Handlungspraxis der Kinder zu dokumentieren (Loos, Schäffer, 2005, S. 63). Durch die reflektierende Interpretation werden die empirischen Daten detailliert analysiert und so die impliziten Orientierungen der Kinder ermittelt. „Dahinter steht die Annahme Mannheims, dass sich in der Art und Weise, wie die Themen diskutiert werden, der habitualisierte, handlungsleitende Orientierungsrahmen einer Gruppe dokumentiert, der in einer gemeinsamen konjunktiven Erfahrung der erforschten Kinder begründet ist“ (Asbrand, 2009, S. 49). Durch eine komparative Analyse bzw. Vergleichsgruppenbildung werden in diesem Auswertungsschritt dann

Orientierungsmuster und Rahmenorientierungen durch sogenannte Gegenhorizonte abgegrenzt (Loos, Schäffer, 2005, S. 63). In dieser Arbeit kann dies beschrieben werden durch den meist positiven Horizont des Faktors Familie im Zusammenhang mit Verortung in Abgrenzung von und Kontrast zu dem negativen Horizont des Nichtvorhandenseins von Freunden und Familie. Diese konträren Horizonte können auf kollektive Orientierungsmuster verweisen bzw. den Rahmen eines Erfahrungsraumes aufspannen und markieren. Bohnsack verweist hier nochmals darauf, dass diese Erfahrungsräume überlappend sein können, oder sich überschneiden (Bohnsack, 2010, S. 59–63 und S. 136). Zudem trägt der Vergleich der beiden Horizonte zur Kontrolle der Standortgebundenheit der Forschenden bei. Je mehr „die Vergleichshorizonte des Interpretieren empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind“ (Bohnsack, 2010, S. 137), desto mehr lässt sich die Kontrolle zumindest methodisieren, wenn sie auch nie komplett erreicht werden kann.

Im Unterschied zu den Zielen, welche Bohnsack festlegt, soll es in dieser Arbeit nicht wesentlich um die „Einstellung auf das Kollektiv“ und die „Rekonstruktion von Orientierungen und Habitus“ (Przyborski, 2004, S. 55) gehen, sondern, angepasst an die Gesprächsführung von kleinen und kleineren Kindern, mehr um die Rekonstruktion von Kommunikationsprozessen und der inhaltlichen Themenentwicklung. Teilweise kann sich dadurch eine Sicht auch auf kollektive Orientierungsmuster entwickeln (Nentwig-Gesemann, 2002).

Für die Begrifflichkeit der reflektierenden Interpretation wurde maßgeblich von Bohnsack (2003) eine Darstellung entwickelt, die dann von Przyborski (2004) weiterentwickelt wurde. Nentwig-Gesemann (2002) passte die dokumentarische Interpretation in ihrer Arbeit dann den Diskussionen unter Kindern an. In die hier dargestellte und verwendete kategoriale Beschreibung der Diskursorganisation fließt zudem die Arbeit und Beschäftigung von Schröck (2009) mit der dokumentarischen Methode ein. Die folgende Übersicht (siehe Tabelle 2) entstand in der Auswertungsphase der hier vorgelegten Arbeit, auch in gemeinsamen Überlegungen mit der Interpretationsgruppe. Zu bedenken gilt auch hier, dass es sich

bei den Diskutierenden um Kinder handelte und diese Tatsache Simplifizierungen der Diskursorganisation mit sich brachte.

*Tabelle 2: Übersicht über die Kategorien der Diskursbeschreibung*

Proposition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstes Aufwerfen eines Themas</li> <li>• Erste Reaktion auf einen Impuls</li> </ul>
Anschlussproposition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erweiterung des aufgeworfenen Themas durch einen neuen Aspekt</li> <li>• Evtl. weiterer Impuls und Reaktion auf diesen Erweiterungsimpuls</li> </ul>
Fokussierungsmetapher  Fokussierungsakte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohe Konzentration und Engagement der Kinder</li> <li>• Metaphorisch dichte, längere, interaktive Beschreibung eines Themas</li> <li>• Höhere Lautstärke</li> </ul>
Fokussierte Passagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hineingleiten/Hinausgleiten in/aus einem Thema</li> <li>• Reden über ein Thema, ohne explizit über das Thema zu sprechen</li> <li>• Langsames Erzählen, vom Thema abschweifen, zum Thema zurückfinden</li> </ul>
Elaboration	<p>Aus- und Weiterbearbeitung eines Themas im Modus der:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentation</li> <li>• Antithese</li> <li>• Bewertung</li> <li>• Beschreibung</li> <li>• Erzählung</li> <li>• Exemplifizierung</li> </ul>
Validierung	Bestätigen eines Themas / einer Orientierung

Gegenhorizont	Elaboration eines Themas anhand der Darstellung eines positiven oder negativen Gegenhorizonts, Kontrastierung eines Themas
Antithese	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwerfen einer Proposition</li> <li>• Aufwerfen eines gegensätzlichen Orientierungsgehalts</li> </ul>
Konklusion	<p>Abschluss der Entfaltung einer Orientierung / Beenden eines Themas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Modus der Formulierung einer Orientierung</li> <li>• Im Modus der Validierung einer Orientierung</li> <li>• Als rituelle Synthese</li> </ul>

(Kategorien der Diskursbeschreibung in Anlehnung an Bohnsack, 2003; Przyborski, 2004; Nentwig-Gesemann, 2002; Schröck, 2009).

In der folgenden Eingangspassage der Gruppe Hund erkennt man mehrere sich überlappende Orientierungsrahmen der Kinder. Zum einen erwähnen sie als ein Thema die Freundschaft und deren Exklusivität als sozial wichtiges Element, zum anderen verbinden sie den sozialen Raum (Freundschaft) und den physisch territorialen Nahraum miteinander. Es wird deutlich, dass diese Mädchen in Räumen, in denen ihre Freunde ihnen unterstützend zur Seite stehen, Wohlgefühle und Geborgenheit empfinden. Dabei steigern sie Freundschaften auf ein ähnliches Niveau wie das der eigenen Familie. Weiter kristallisiert sich aber ein Verlassen der bekannten Orte als Herausforderung (Heimweh) heraus. Auch der schnelle Übergang von verschiedenen Themen, was bei Kinderdiskussionen typisch ist, ist hier erkennbar:

13–47	<b>Thema: Freundschaft in der Mädchenbande:</b> <b><u>Das Kennenlernen</u></b>
13–17	<b>Proposition durch Cf: Verbindung von Räumlichkeit mit Freundschaft und Sozialität</b>
13–24	Cf erklärt ihre Gefühle nach ihrem Zuzug in das Dorf und dem damit verbundenen schulischen Neustart. Sie

erklärt die Gruppenzusammensetzung so, dass die anwesenden Mädchen sie in ihre bestehende Gruppe aufgenommen hätten, wobei sie dabei ein Mädchen besonders hervorhebt. Durch diese Erklärung legt sie ihren Standort innerhalb der Gruppe und des bestehenden sozialen Umfeldes fest.

Df unterbricht die Erklärung von Cf abrupt damit, dass sie berichtet, sie hätte Cf zuerst „gehasst“, worin Bf sie gleich unterstützt, indem sie ihr lachend zustimmt.

Cf übergeht diesen Kommentar schnell und lachend, indem sie wieder darauf zurückkommt, dass sie sich hier sehr gut aufgenommen gefühlt hätte. In dieser Passage erwähnt Cf auch die Schule, wobei sie das „sich wohl fühlen“ nicht mit dem schulischen Kontext verbindet, sondern mit dem sozialen „aufgenommen sein“ gleichsetzt. Sie erklärt „das Aufnehmen“ hier auch noch ausführlicher damit, dass sie meint, die Mädchen hätten ihr alles gezeigt. Darin zeigt sich zu Beginn der Gruppendiskussion, dass Heimat und Räumlichkeit für die Mädchen in erster Linie eine bestimmte Form von Sozialität darstellen. Die Mädchen orientieren sich daran, dass „daheim sein“, heißt, sozial aufgenommen – und vielleicht auch angenommen – zu werden. Dieses Verständnis oder diese Orientierung von *Heimat* findet sich an verschiedenen Stellen der Diskussion, wird aber durch weitere Heimataspekte ergänzt.

24–32

#### **Elaboration durch Af: Darstellung der Exklusivität der Freundschaft („Bande“)**

Af unterbricht sie und wirft ein, dass sie nun eine „Bade“ sein. Der Begriff der „Bande“ soll den Zusammenhalt und die Wichtigkeit der Mädchengruppe nochmals hervorheben und ihre Gruppe von anderen Gruppen eindeutig abgrenzen. Diese Exklusivität der Gruppe zeigt sich auch noch im weiteren Verlauf der



Diskussion, wobei immer wieder darauf hingewiesen wird, wie wichtig die Freundschaft zu den anderen Mädchen und das Zusammensein mit diesen wäre und dass dies auch „daheim sein“ für sie bedeutet. Dies könnte darauf hindeuten, dass die soziale Heimat auch Inklusions- und Exklusionskriterien beinhaltet. Um in eine Bande aufgenommen zu werden, müssen schließlich bestimmte Kriterien eingehalten werden.

31

**Konklusion durch Cf: Leben an dem Ort von Geburt an ist Heimat**

Nach diesem Einwurf verstärkt Cf abermals ihren eigenen Gefühlsausdruck, indem sie wiederholt, wie wohl sie sich an diesem Ort fühlt, was dann abschließend gesteigert wird mit dem Ausdruck „Als ob ich hier schon von Geburt an gewohnt hätte.“ Damit wird ein weiterer Heimataspekt ergänzt. Ein Kriterium für die soziale Heimat scheint die Geburt in dem jeweiligen Sozialraum zu sein. Dies wird als absolute Grenze, als Maß für das komplette Aufgenommensein betrachtet. Cf gibt damit zu verstehen, dass sie sich nicht besser aufgenommen fühlen könnte, als sie es momentan tut. Es geht hier letztendlich um das gemeinsame Aufwachsen in einem Ort. Dieses scheint allerdings ein weiches Kriterium zu sein, schließlich können auch Zugezogene aufgenommen werden. Dies impliziert aber einen Inklusionsmechanismus. Dennoch impliziert das „als ob“ die fiktionale Unterstellung, dass die Geburt in den jeweiligen Sozialraum wichtig ist.

33–47

**Anschlussproposition durch Impuls von Y: Wo fühlt man sich wie zuhause an einem Ort?**

**Validierung der Aussage „Zuhause ist daheim und bei Freunden“**

Auf die Nachfrage, wie es denn sei, wenn sie sich zuhause fühlen, möchte Df ausführlich antworten und wird von allen anderen Mädchen unterbrochen, die „schön“ dazu sagen. Anschließend müssen alle Kinder

darüber lachen, was sowohl als Unsicherheit über diese Frage gesehen werden kann (auch das Wort „schön“ kann als Füllwort gesehen werden für eine Unsicherheit und Unwissenheit bezüglich einer Antwort auf diese Frage) wie auch als Zeichen eines impliziten Zur-Schau-Stellens des Zusammengehörigkeitsgefühls der Gruppe.

37–47

### **Elaboration durch Df, Cf, Bf und Af: Wohlfühlen bei Freunden**

Dies wird auch im folgenden Abschnitt deutlich, in dem Df als Erste das Wort ergreift und damit auch zeigt, dass sie dieses Gespräch und dieses Thema ernst nehmen würde. Sie betont stark, dass sie sich daheim gut fühlen würde und bei ihrer besten Freundin. Wobei sie erklärend hinzufügt, dass es bei dieser Freundin auch „cool“ sei, was heißen kann, dass es bei dieser Freundin ähnlich wie zuhause sei.

Im Anschluss an diese Aussage von Df verstärken alle anderen Mädchen deren Aussage, indem sie wörtlich wiederholen, dass sie sich zuhause und bei ihren Freundinnen wohl fühlen, teilweise werden verstärkend sogar die Namen der einzelnen Mädchen aufgelistet. Nach zwei weiteren solcher Aussagen beginnen die Mädchen wieder gemeinsam zu kichern, damit zeigen sie wieder eine Verstärkung des gezeigten Zusammengehörigkeitsgefühls und bestärken sich selbst, nicht aus dieser gezeigten Rolle nun herauszufallen. Einzig Cf gibt in einem Nebensatz zu, dass sie auch manchmal Heimweh hätte, wenn sie bei anderen Kindern übernachten würde. Es zeigt sich auch am Begriff des „Heimwehs“, dass Heimat sehr stark mit dem konkreten Elternhaus verknüpft ist. Sie orientieren sich hier an einem engen sozialen, familiären Nahraum: Heimat ist hier auch gleich Familie: Familie ist neben

der „Bande“ eine weitere soziale Vorstellung von *Heimat*.

Wieder schließt Af den Absatz positiv ab, indem sie wieder die Aussagen der anderen positiv verstärkt und nochmals erhöht mit der Steigerung, dass sie sich bei all ihren Freundinnen „aufgehoben“ fühlen würde. Diese „Ausflüge“ in das fremde Zuhause, also das Zuhause ihrer Freundinnen, zeigen ein beginnendes Abnabeln vom eigenen Elternhaus und den damit verbundenen Prozess von Freude und Glück darüber, aber auch Trauer und damit verbundenen Schmerz.

### *Komparative Analyse*

Nachdem der dokumentarischen Methode die Theorie Mannheims (1964) zugrunde liegt, dass das, was von den Diskutierenden thematisiert wird, „zu unterscheiden ist von dem, was sich in dem Gesagten über die Orientierungen der Diskutanten offenbart“ (Schröck, 2009, S. 54), steht im Mittelpunkt der Auswertung, in welchem Rahmen ein Thema von den Kindern ausgeführt wird.

Ein wesentlicher Schritt der Interpretation ist demnach die komparative Analyse, in welcher die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen erfolgt. Im Zuge der Rekonstruktion der Orientierungsfiguren der Gruppendiskussionen wird nach Gemeinsamkeiten der Fälle untereinander gesucht. Dies ist zunächst an Gegenhorizonte (gedankenexperimentell, aus der Alltagserfahrung oder aus der wissenschaftlichen Theorie gegeben) der Interpretin gebunden (Bohnsack, 2010, S. 137). Orientierungsrahmen einer Gruppe werden mit Hilfe von fallinternen und fallvergleichenden Diskursen herausgearbeitet: 1) Im fallinternen Vergleich werden homologe Orientierungsmuster innerhalb eines Falles gesucht und danach gefragt, „welche impliziten Orientierungsrahmen sich in der Bearbeitung *unterschiedlicher* Themen *durch dieselbe Gruppe* dokumentieren“ (Asbrand, 2009, S. 52). (2) Im fallvergleichenden Vergleich wird gefragt, wie dasselbe Thema von unterschiedlichen Gruppen bearbeitet wird. Dabei wird von den jeweiligen Einzelfällen abstrahiert und der Blick auf die sie konstituierenden existentiellen Hintergründe gelenkt. „Denn die einzelnen

Fälle repräsentieren lediglich verschiedene Typen, die sich nach den verschiedenen Dimensionen des existentiellen Hintergrundes differenzieren“ (Loos, Schäffer, 2005, S. 71). Das Verbindende der miteinander verglichenen Orientierungsrahmen wird als „tertium comparationis“ (Nohl, 2001, S. 261) bezeichnet. „Das in den Suchstrategien bei zwei Fällen gefundene Gemeinsame bildet ein Drittes, ein tertium comparationis, auf dessen Hintergrund im Vergleich Kontraste deutlich werden. Dieses tertium comparationis findet sich in jeder Form und Phase vergleichender Interpretation“ (Nohl, 2001, S. 261). In der fallübergreifenden, komparativen Suche nach thematisch ähnlichen Passagen, in welchen analoge Muster auftreten, wird also ein Tertium Comparationis gesucht. Dieses strukturiert und gliedert den fallübergreifenden Vergleich und stellt dann in der sinn genetischen Typenbildung das gemeinsame Motiv dar (Bohnsack, 2010, S. 141). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der komparativen Analyse die zentrale Aufgabe die Herausarbeitung der Kontraste der Gemeinsamkeiten sowie der Merkmale und Besonderheiten eines Falles ist (Asbrand, 2009, S. 54). In der vorliegenden Untersuchung stellt sich dieser Kontrast z. B. an der Unterschiedlichkeit hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema der Verortung in territorialen Räumen dar. Weil in diesem Schritt auch die Einbeziehung einer komparativen Perspektive wichtig wird, indem die verschiedenen Typiken in unterschiedlichen Fällen in Bezug auf die Gemeinsamkeiten der Fälle in anderen Typiken kontrastiert werden, versteht Bohnsack diesen Schritt in der interpretierenden Reflexion als Vorbereitung für die Typenbildung. Während in der reflektierenden Analyse der Fall Gegenstand der Analyse ist, bezieht sich die parallel dazu verlaufende Typenbildung dann auf die rekonstruierten Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack, 2010, S. 138). Als Besonderheit ist bei Gruppendiskussionen mit Kindern zu beachten, dass aufgrund der Struktur bereits zwei Diskurse, der kindzentrierte Diskurs und der erwachsenenzentrierte Diskurs, inhärent vorhanden sind. Von daher gilt es im Speziellen, die Diskurse und Sequenzen zu vergleichen, die als Reaktion auf Interventionen von Erwachsenen hervorgehen, und jene, die wechselseitig zwischen den Kindern entstehen. Die komparative Analyse ermöglicht dahingehend eine Differenzierung der Sequenzen (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 46)

Als Zwischenschritt tritt zwischen reflektierende Interpretation und Typenbildung die *Fallbeschreibung*. Hierbei wird beschrieben, wie der rekonstruierte Orientierungsrahmen prozesshaft im Diskurs rekonstruiert wurde. Dabei soll die „Gesamtcharakteristik des Falles“ (Bohnsack, 2010, S. 141) unbedingt erhalten und dargestellt werden.

#### *Fall- oder Diskursbeschreibung*

In die Diskursbeschreibungen gehen die Ergebnisse aller bisherigen Interpretationsschritte ein, also die der formulierenden und die der reflektierenden Interpretation. Die Diskursbeschreibung stellt sich somit dar als eine Zusammenfassung der gesamten Diskussion. Das primär Neue in diesem Arbeitsschritt ist, dass hier erstmals Texte entstehen, die nicht nur mehr unter Forschenden besprochen werden, sondern auch veröffentlicht werden. Weiterhin können in der Diskursbeschreibung Zitate aus bearbeiteten Passagen mit eingebaut werden, um sowohl die besprochenen Orientierungen wie auch das Sprachverhältnis zwischen Interpretierenden und Gesprächsteilnehmenden zu dokumentieren. Ziel der Diskursbeschreibung ist es, den immanenten Sinngehalt und die Form des Diskurses aufeinander zu beziehen, womit auch das Gerüst des kollektiven Rahmens entwickelt wird (Bohnsack, 2010, S. 139–141).

Aufschluss über die relevanten Themen und Orientierungen einer Gruppe geben die Dichte der Kommunikation und die Art und Weise der Diskursorganisation. In der Diskursbeschreibung werden nicht nur die zentralen Orientierungen dargestellt, sondern auch die „dramaturgische Entwicklung“ (Bohnsack, 2010, S. 139) der wichtigen Passagen und der Fall in seiner Form beschrieben. In dieser Beschreibung werden auch Auszüge aus den Gruppendiskussionen zitiert, welche als Belege für die Orientierungen dienen und die Diskursorganisation verdeutlichen sollen. Von besonderem Interesse sind dabei die Fokussierungsmetaphern. In der Regel folgt die Diskursbeschreibung einer dramaturgischen Entwicklung.<sup>11</sup>

Im Anschluss an eine Themeninitiierung wird durch eine Proposition ein Motiv eingeführt oder damit eine Stellungnahme zu einem Thema zum

---

<sup>11</sup> Die Begrifflichkeiten für die Beschreibung dieser Entwicklung wurde von Bohnsack (2010) und Przyborski (2004, S. 285) erarbeitet.

Ausdruck gebracht (Loos, Schäffer, 2005, S. 67). Mit einer Konklusion wird die Behandlung eines Themas beendet. Ist dies der Fall, liegt grundsätzlich eine kollektive Orientierung der Gruppe vor. Bei der Interpretation der Proposition wird üblicherweise besonderer Wert daraufgelegt, von wem das Thema aufgebracht wurde: ob tatsächlich von einem oder einer Teilnehmenden oder ob es lediglich eine Reaktion auf eine Frage oder einen Impuls der Gesprächsleitung war. In der vorliegenden Studie wurde mit dieser Interpretation etwas großzügiger umgegangen, da die Kinder häufig erst durch Impulse oder Nachfragen der Gesprächsleitung angeregt wurden, sich zu einem Thema frei zu äußern (vgl. 3.3.2). Zwischen Proposition und Konklusion kann es zu verschiedenen Bearbeitungen eines Themas, mittels einer Elaboration, kommen: Beispiele, Erzählungen, Beschreibungen, welche die Proposition stützen und erweitern. Oft kommt es zu Anschlusspropositionen, eingelagerten Konklusionen und jeweils eingelagerten Elaborationen. Je mehr Gruppenmitglieder sich an der Elaboration beteiligen, umso relevanter wird das Thema für die Gruppe. Dies ist auch ein Indikator für eine Fokussierungsmetapher, also einen Höhepunkt der Diskussion. Meist rahmt sich eine Orientierung in einer solchen Metapher in besonderer Weise (Loos, Schäffer, 2005; Przyborski, 2004). In der Phase der Elaboration kann es auch zu verschiedenen Sichtweisen und zu Meinungsverschiedenheiten kommen. In einem antithetischen Verlauf des Diskurses können Konflikte auftreten, für welche die Gruppe keine Lösung findet. In dieser Diskussion findet die Gruppe allerdings ihren gemeinsamen Orientierungsrahmen und beendet sie mit einer Konklusion. In einem oppositionellen Diskurs dagegen teilen die Diskutanten keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen und schließen auch nicht mit einer inhaltlichen, sondern mit einer rituellen Konklusion (Loos, Schäffer, 2005, S. 68–69).

In der vorliegenden Arbeit werden die Diskursbeschreibungen der Gruppen Hund (4.2.1), Katze (4.2.2), Maulwurf (4.2.3), Alpaka (4.2.4) und Luchs (4.2.5) dargelegt.

### **3.4.3 Datenverdichtung: Empirische Demonstrationsfälle und Typenbildung**

Die Typenbildung stellt sich als zentraler Schritt bei der Analyse des Datenmaterials dar. Nach den Interpretationen der Einzelfälle folgt damit

ein generalisierender Analyseschritt (Bohnsack, 2010; Nentwig-Gesemann, 2013).

In der vorliegenden Studie wird, auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Kindern, durch die „formulierende“ und die „reflektierende“ Interpretation ein Orientierungsrahmen erschaffen, um dann durch Abstraktion und Spezifizierung zu einer Typik auf der Ebene der „sinngenetischen“ Typenbildung zu gelangen. Bohnsack charakterisiert den dritten Analyseschritt als Diskursbeschreibung bzw. Typenbildung; dabei wird vom Einzelfall abstrahiert und auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten der Fälle und vor dem Hintergrund eines kontrastiven Vergleichs eine Typik entwickelt. „Im Zuge der Typenbildung, der Generierung einer Typik, werden Bezüge herausgearbeitet zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, andererseits“ (Bohnsack, 2010, S. 141). Da die Interpretationsschritte parallel verlaufen, d. h. auch die Typenbildung nicht erst beginnt, wenn die formulierende und die reflektierende Interpretation bereits erfolgt sind, bleibt die Forschung ein Prozess. Erst im Laufe der Interpretation wird erkennbar, welche Vergleichshorizonte noch nötig sind, um die Interpretation abzuschließen. Dies stellt sich als Besonderheit des Theoretical Samplings (nach Glaser, Strauss, 1970) dar. „Dieser Prozess ist dann abgeschlossen, wenn zusätzliche Vergleichshorizonte nicht mehr zu weiteren Erkenntnissen führen“ (Asbrand, 2009, S. 47). Grundlegend ist es dafür nötig eine Verzahnung von Fallauswahl, Datenerhebung und Interpretation. Im Laufe des Prozesses traten immer wieder neue Kenntnisse und Ideen auf, die dann wiederum Einfluss auf die weitere Fallauswahl hatten.

Die dokumentarische Methode unterscheidet zwischen der sinngenetischen und der darauf aufbauenden soziogenetischen und kausalgenetischen Typenbildung (Bohnsack, 2010, S. 150–154). „In der sinngenetischen Typenbildung erhalten die kontrastierenden Orientierungsrahmen der Vergleichsfälle nun aber eine eigenständige Bedeutung und werden in ihrer Sinnhaftigkeit gesehen“ (Nohl, 2001, S. 51). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Orientierungsrahmen, welche in fallinternen und fallexternen Vergleichen erarbeitet wurden, mit diesem Schritt

abstrahiert und zu Typen verdichtet. Nachdem auf den darauf aufbauenden Schritt, nämlich die soziogenetische Typenbildung, welche dann den einzelnen Fall „nicht lediglich in einer Bedeutungsschicht oder -dimension, und d. h. in Bezug auf eine Typik, sondern zugleich unterschiedliche Dimensionen oder Erfahrungsräume des Falles, so dass unterschiedliche Typiken in ihrer Überlagerung, Verschränkung ineinander und wechselseitigen Modifikation sichtbar werden" (Bohnsack, 2010, S.152–153), begreift, verzichtet wurde, wird im Folgenden nur auf die sinn-genetische Typenbildung eingegangen.

### *Sinn-genetische Typenbildung*

Die sinn-genetische Typenbildung erfolgt im Anschluss an die komparative Analyse, „sobald der rekonstruierte Orientierungsrahmen nicht mehr nur auf einer fallinternen komparativen Analyse basiert, sondern auch eine fallübergreifende umfasst“ (Bohnsack, Hoffmann, Nentwig-Gesemann, S. 32). Als Ziel sollen abstrahierte Orientierungsrahmen der Kinder herausgearbeitet werden und eine Kindertypik entstehen.

Dafür werden die zentralen Orientierungsmuster des empirischen Materials komparativ analysiert, abstrahiert und spezifiziert. Im ersten Schritt der Typenbildung werden zunächst die verschiedenen Fälle auf Gemeinsamkeiten hin analysiert. Dabei werden thematisch vergleichbare Passagen auf gemeinsame Orientierungsmuster und homologe Passagen hin untersucht. Dieser Schritt erfolgte bereits bei der fallinternen und der fallübergreifenden Vergleichsarbeit in der komparativen Analysearbeit. Dabei hilft das *Tertium Comparationis* insofern, als dass damit ein erstes übergeordnetes, gemeinsames Motiv festgelegt wird, also eine *Abstraktion des Orientierungsrahmens* hin zu einer Orientierung stattfindet, die den Typus dann verkörpern kann (Bohnsack, Hoffmann, Nentwig-Gesemann, 2019, S. 32). In der vorliegenden Arbeit war z. B. ein abstrahierter Orientierungsrahmen die Auseinandersetzung und Verortung mit dem physischen, die Kinder umgebenden Raum. Dieses Thema wurde in allen Gruppen aus Eigeninitiative der Kinder selbstläufig initiiert und diskutiert. Aus der fallübergreifenden Vergleichsarbeit und den homologen Passagen der Gruppendiskussionen der Kinder kann im Anschluss eine Basistypik herausgefiltert werden. Für die vorliegende Untersuchung ergibt die *Herstellung von Geborgenheit* die Basistypik. Im Laufe der



Typenbildung wird die Basistypik zunächst im fallinternen Vergleich an unterschiedlichen Gruppen validiert, um dann durch fallübergreifende Vergleiche erweitert und spezifiziert zu werden (Nentwig-Gesemann, 2009; Bohnsack, 2010). Je mehr sich der Orientierungsrahmen abstrahiert, desto spezifischer wird der Typus (vgl. Bohnsack, Hoffmann, Nentwig-Gesemann, 2019, S. 33). Dabei werden die Gruppendiskussionen nicht mehr nur auf Gemeinsamkeiten, sondern auch auf Kontraste hin analysiert. Die herausgearbeitete Basistypik<sup>12</sup> *Herstellung von Geborgenheit* stellt das Tertium Comparationis dar, und durch die Analyse der Kontraste können innerhalb der Basistypik verschiedene Varianzen gefunden werden und typische Handlungsmuster für den Umgang mit einem Thema anhand des einzelnen Falls herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack, Hoffmann, Nentwig-Gesemann, 2019, S. 32). Im Falle der Gruppe Hund ließ sich hinsichtlich der Basistypik *Herstellung von Geborgenheit* die Ausprägung einer Nahraumorientierung herausarbeiten. Weitere homologe Orientierungsrahmen konnten z. B. hinsichtlich des generalisierten Bedürfnisses nach einer lebensweltlichen Verortung rekonstruiert werden. „Die Entwicklung einer Typologie bedeutet, das Spezifische einer Typik im Fallvergleich herauszuarbeiten“ (Asbrand, 2009, S. 54). Bei der sinngenetischen Typenbildung innerhalb der dokumentarischen Methode handelt es sich um Idealtypen. Idealtypen stellen nach Max Weber eine Utopie dar, eine „gedankliche Konstruktion“, was in der Wirklichkeit „nur ansatzweise anzutreffen ist“ (Dieckmann, 1967, S. 29). Die Utopie dieser Idealtypen dient als Darstellungsmittel, indem typische, wesentliche Faktoren gesteigert hervorgehoben werden, um Kontraste der Realität deutlicher zu machen. In dieser Untersuchung wurden mit Hilfe der dokumentarischen Methode vier verschiedene sinngenetische Idealtypen für das Verständnis von Verortung von Kindern rekonstruiert und beschrieben (Kapitel 4.3).

Es zeigte sich bei der Analyse des Materials, dass sich diese Typenbildung und die Generierung der Basis leichter nachverfolgen lässt, wenn die Gruppendiskussionen, die in besonderer Weise das Sampling nachvollziehen lassen, genauer dargestellt werden. Dabei standen die

---

<sup>12</sup> „Eine derartige Typik, die im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, nennen wir auch Basistypik“ (Bohnsack, Hoffmann, Nentwig-Gesemann, 2019, S. 32).

dargestellten Gruppen für die Samplingkriterien soziale Schichtung, Gruppenfokus und Erfahrungen räumlicher Vielfalt (operationalisiert über Verwandtschaftsbeziehungen und Umzüge) (vgl. Kapitel 3.5). Damit wurden folgende Gruppen als dafür besonders typisch ausgewählt:

- Die Gruppe Hund: Landkinder aus der Mittelschicht, die in einer regionalen Kultur über Vereinsarbeit verankert sind und über nur wenig räumliche Vielfaltserfahrung verfügen.
- Gruppe Katze: Großstadtkinder mit Migrationshintergrund aus der Familien mit geringerem sozioökonomischen Status mit weltweiter räumlicher Vielfaltserfahrung.
- Gruppe Maulwurf: Kinder aus der Oberschicht aus einem Mittelzentrum, die über eine auf gesellschaftliche Partizipation zielende internationale Kindergruppe verbunden sind und über eine auf Deutschland bezogene räumliche Vielfaltserfahrung verfügen.
- Gruppe Alpaka: Kinder aus der Mittel- und Oberschicht aus einem Mittelzentrum, die über eine nicht auf Tiere bezogene Kindergruppe verbunden sind und über eine moderat auf Deutschland bezogene räumliche Vielfaltserfahrung der Verwandtschaft verfügen.
- Gruppe Luchs: Kinder aus der Mittel- und Oberschicht, die über den Sport verbunden sind und kaum über räumliche Vielfaltserfahrungen verfügen.

Damit wurde die Breite der unterschiedlichen Qualitäten im empirischen Material sichtbar gemacht und der von Asbrand formulierte Anspruch an die Darstellung der Qualitäten des empirischen Materials versucht umgesetzt. Vor diesem Hintergrund konnten dann die Typen verdichtet werden.

### **3.5 Das Sampling: Theoretical Sampling**

Ausgehend von der Forschungsfrage, die nach handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich der Verortung und Beheimatungsstrategien von Kindern fragt, wurde das bereits dargelegte qualitativ-rekonstruktive Forschungsdesign angewandt. Die Daten wurden mit Hilfe des

Gruppendiskussionsverfahrens erhoben und anschließend mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. In der vorliegenden Studie hat es sich aufgrund der emotional-subjektiv orientierten Forschungsfrage als wichtig erwiesen, auch mit den Vorerfahrungen der Forscherin umzugehen. Die Methode nach Bohnsack bietet hier den passenden Rahmen, indem, durch die Konzentration auf empirische Vergleichshorizonte im Laufe des Interpretationsprozesses, die Standortgebundenheit jeglicher Interpretation Beachtung findet (Bohnsack, 2010; Loos, Schäffer, 2005). In Bezug auf die dargestellte empirische Untersuchung ist zudem als Besonderheit zu beachten, dass es sich bei den Erforschten um Kinder und bei der Forschenden um eine erwachsene Person handelt. Kontrolliertes Fremdverstehen bedeutet in diesem Kontext, sich insbesondere auch die unterschiedlichen Perspektiven von Kindern und Erwachsenen bewusst zu machen (Honig, 2009; Honig, Lange, Leu, 1999). Leitend ist dabei ein Grundsatz der Kindheitsforschung, dass Kinder als „Personen wahrgenommen werden sollen, die – wie alle übrigen Gesellschaftsmitglieder auch – in konkreten aktuellen Verhältnissen leben, ihre sozialen Beziehungen mitgestalten und eigene Muster der Verarbeitung ihrer lebensweltlichen Umwelt ausbilden“ (Heinzel, 2000, S. 17).

Das Sample beschreibt die Gesamtheit der Gruppen, mit denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. Für die vorliegende Studie wurden insgesamt elf Gruppendiskussionen mit Kindern geführt. Durchschnittlich waren fünf Kinder als Teilnehmende an einer Diskussion beteiligt. Alle Gruppendiskussionen wurden transkribiert.

Für die empirischen Daten, d. h. die Gruppendiskussionen, wurden ausnahmslos Realgruppen rekrutiert. Das bedeutet, die Kinder kannten sich alle untereinander und standen sich in irgendeiner Form nahe (Freundschaften untereinander, Freundschaften der Eltern, kollegiales Verhältnis im Verein). Sie trafen sich in der Zusammensetzung, in welcher auch die Diskussion geführt wurde, mindestens einmal in der Woche, um z. B. ihren Vereinstätigkeiten nachzugehen. Teilweise sahen sie sich täglich, weil sie gemeinsam eine Schulklasse besuchten oder eine so enge Freundschaft oder Nachbarschaft pflegten, dass sie sich am Nachmittag gegenseitig besuchten. Die Gruppendiskussionen fanden vor oder nach solchen Treffen statt, welche die Kinder besuchten; so konnten die

Gespräche auch in Räumlichkeiten durchgeführt werden, die den Kindern bekannt waren. Dies ließ voraussetzen, dass die Kinder vertraut und ohne Angst miteinander ins Gespräch kommen konnten.

Der Kontakt zu den Gruppen erfolgte immer über die Gruppenleitung oder ein Elternteil der Kinder. Erstere stellte auch sicher, dass alle Genehmigungen der Eltern der teilnehmenden Kinder vorhanden waren. Die Gruppendiskussionen fanden nur mit denjenigen Kindern statt, die sich im Vorfeld freiwillig dazu bereit erklärt hatten und zuvor die Erlaubniserklärung ihrer Eltern abgegeben hatten (siehe dazu Anlage 2).

Die Zusammenstellung der Gruppen des Samples wurde nach dem Prinzip des theoretischen Samplings vorgenommen (Glaser, Strauss, 1970). Nach diesem Prinzip wurde die Suchstrategie zur Auswahl der Gruppen zu Beginn von theoretischen Vorannahmen geleitet.

Die Interpretation der ersten Diskussionen hinsichtlich der Suche nach weiteren Kindergruppen war dann Ausgangspunkt für deren Rekrutierung. Gemäß dem Theoretical Sampling nach Glaser und Strauss (1970) verfeinerte sich im Laufe der Interpretation die Strategie der Suche nach verschiedenen Vergleichshorizonten, welche für die Analyse relevant sind, um ein kontrastreiches Sample zu erreichen. Wichtig war im Sinne des Theoretical Samplings die Suche nach minimalen und maximalen Kontrastierungen, um eine Heterogenität des Forschungsfeldes zu erreichen. Am Ende bildeten die Gruppen verschiedene Vergleichshorizonte ab, welche für die komparative Analyse relevant waren. Der Auswahl der ersten Kindergruppen gingen erste, theoretische Vorüberlegungen voraus. Nach Auswertung dieser ersten Diskussionen wurden weitere Kindergruppen gesucht und diese interpretiert. Als keine neuen Orientierungen und Kontraste mehr gefunden werden konnten, galt das Sample als gesättigt. Nach Abschluss der Datenerhebung wurden die Daten zu einer sinn genetischen Typenbildung verdichtet. Im Folgenden wird die Samplingstrategie dargestellt:

#### *Vorüberlegungen vor den ersten Diskussionen*

Ausgehend vom Forschungsdesiderat zu handlungsleitenden Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt (siehe Kapitel 2.3) sind bei den ersten Rekrutierungen von Kindergruppen

Annahmen aus bestehenden Untersuchungen zu vermutlich interessanten Ansichten bedacht worden.

*Unterscheidung hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen und der vermuteten Beschäftigung mit dem Thema Beheimatung (in außerschulischen Vereinsaktivitäten wie z. B. Trachtenverein, Migrantenhilfe)*

Studien (Egger, 2014, 2017; Mitzscherlich, 1997) zeigten, dass organisatorische Umwelten den Umgang mit der Verortung in der Welt und der Konstruktion von *Heimat* bei Erwachsenen beeinflussen können. Demzufolge wurden als erste Samplingstrategie Kindergruppen gesucht, die verschiedene Organisationen abbilden, die Bindung und Verortung in Organisationen und Raum fördern und repräsentieren (z. B. Trachtenverein).

*Unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich der Lebensräume (weit- und vielge-reiste Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Kinder ohne jegliche Reise-/ Umzugserfahrung)*

In Untersuchungen mit Erwachsenen stellte sich heraus, dass Ortswechsel als belastend und verunsichernd wahrgenommen werden und zu komplizierten Bindungen bzw. Beheimatungsstrategien führen (Teubner-Guerra, 2014). Demnach ergab sich als erste Überlegung, solche Kinder, die unterschiedliche Umzugserfahrungen und Erfahrungen hinsichtlich Ortswechseln gemacht haben, in das Sample aufzunehmen.

Eine Diskussion wurde geführt mit Kindern mit Migrationshintergrund<sup>13</sup>. Die anderen Gruppen hatten zumindest ein Kind mit Migrationsgeschichte dabei. Bei zwei Gruppen war dies ungewiss und eine Gruppe hatte kein Kind mit solchem Hintergrund.

Die Kinder der ersten Gruppendiskussionen dieser Untersuchung war zwischen acht und zehn Jahre alt und besuchten die dritte oder vierte Grundschulklasse. Vereinzelt waren bei den Gruppen auch ältere oder

---

<sup>13</sup> Sowohl der Migrationshintergrund als auch die soziale Schichtung wurden über den Hintergrundfragebogen erhoben. Dabei waren für die Einordnung jeweils das Herkunftsland des Kindes oder der Eltern und der Beruf bzw. der höchste Bildungsabschluss der Eltern das ausschlaggebende Kriterium. Diese Einordnung findet in vergleichbarer Form auch in den PISA-Studien Anwendung (vgl. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>).

jüngere Kinder dabei. Das Alter der Kinder betrug aber immer höchstens zwölf Jahre und mindestens fünf.<sup>14</sup> Zwei Gruppen hatten Kinder aus der Grundschule und jeweils ein Kind (über zehn Jahre) aus der Realschule als Teilnehmende.

Um Teilnehmende für diese ersten Kindergruppen zu finden, wurde in Vereinen und Einrichtungen für Kinder- und Jugendbetreuungen gesucht. Zudem wurden persönliche Kontakte im Bereich der Kinderbetreuung genutzt, um Kinder für die Diskussionen zu gewinnen.

#### *Weiterentwicklung des Samples*

Nach der Interpretation der ersten Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass Kinder, die Raumwechsel erlebt haben, andere Verortungsstrategien aufweisen als Kinder, die in stabilen, starren Raumstrukturen leben. Anders als erwartet, zeigten sich aber in der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Vereinen wenig Kontraste in den handlungsleitenden Orientierungen der Kinder. Da bis zu diesem Zeitpunkt überwiegend mit Kindern aus Mittel- und Kleinstädten sowie aus Dörfern diskutiert worden war, wurde das Sample auf Kinder aus der Großstadt erweitert und noch zusätzliche Kindergruppen gesucht, und zwar mit Kindern, die Umzugserfahrung aufwiesen. Zudem wurde, um das Sample hinsichtlich der Vereine wirklich zu sättigen, bei weiteren Vereinen in der Großstadt angefragt, darunter auch Vereine, die keinen offensichtlichen Bezug zu einer lebensweltlichen Verortung hatten, wie z. B. ein Zirkusverein. Damit sollte das Sample hinsichtlich *unterschiedlicher Lebensumwelten (Stadt- bzw. Landkinder) und Verortungen in unterschiedlichen territorialen Orten* erweitert werden.

Die große Mehrzahl der Kinder lebte in traditionellen Familienverhältnissen mit beiden leiblichen Eltern und mit einem oder mehreren Geschwistern zusammen. Vereinzelt lebten die Kinder bei nur einem Elternteil. Die teilnehmenden Kinder stammten überwiegend aus der Mittelschicht. Einzelne Kinder lebten in Familien mit hohem sozioökonomischen Status und manche in Familien mit geringem sozioökonomischen Status.

---

<sup>14</sup> Die Rekonstruktion von Heimatvorstellungen von jüngeren und älteren Kindern bleibt damit weiteren wissenschaftlichen Arbeiten vorbehalten. Siehe Kapitel 6.1

Zur weiteren Kontrastierung wurde jeweils eine Gruppendiskussion mit Kindergartenkindern (alle Kinder unter sechs Jahre) und eine Gruppendiskussion mit Kindern einer Realschule (Kinder über zehn Jahre) geführt. Bei der Zusammenstellung der Gruppen wurde darauf geachtet, Kinder unterschiedlichen Geschlechts in unterschiedlicher Zusammensetzung (ausschließlich weiblich, ausschließlich männlich, gemischt) abzubilden. Drei Gruppen hatten nur weibliche und eine Gruppe ausschließlich männliche Teilnehmende.

Die Datenerhebung wurde als vollständig erachtet und damit das Sample als gesättigt, als bei der Auswertung der Diskussionen keine neuen Erkenntnisse bzw. Orientierungen mehr zum Vorschein kamen (Bohnsack, 2010; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl, 2007). Neun Gruppendiskussionen wurden ausführlich dokumentarisch interpretiert und in die komparative Analyse einbezogen. Von einer Diskussion wurde lediglich ihr thematischer Verlauf festgehalten; sie wurde nicht weiter interpretiert, da die Analyse dieser Gruppe keine weiteren Vergleichshorizonte über die bisher interpretierten hinaus bot.

## 4 Darstellung der empirischen Ergebnisse

In der vorliegenden Studie wird der Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt nachgegangen.

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage präsentiert.

Dazu werden in Kapitel 4.1 alle Gruppen des Samples in Kurzporträts dargestellt. In Kapitel 4.2 folgt die Auswertung der Daten nach Bohnsack (Bohnsack, 2010) mittels Diskursbeschreibungen von fünf exemplarisch dargestellten Gruppendiskussionen.

Im nächsten Schritt und Kapitel wird zunächst die entwickelte Basistypik (4.3.1) anhand der im Material rekonstruierten Rahmenorientierungen beschrieben; in ihrer Spezifität werden hierbei die in der komparativen Analyse immer wieder aufkommenden, fallübergreifenden, typischen Rahmenorientierungen der Kindergruppen deutlich gemacht. Anschließend wird in einem nächsten Schritt die sinngenetische Typenbildung dargestellt. Es konnten vier Typen (Typ eins: Nur wie ich (4.3.2), Typ zwei: Daheim ist daheim (4.3.3), Typ drei: Daheim ist es am schönsten (4.3.4), Typ vier: Daheim in der Welt (4.3.5)) hinsichtlich der Frage, wie Kinder sich verorten und beheimaten, generiert werden. Dabei wurden die Orientierungen der Kinder im Sinne von Idealtypen abstrahiert und spezifiziert. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über die vier Idealtypen (4.4).

Der hier dargestellte lineare Ablauf der Verdichtung der empirischen Daten, bis hin zur Typenbildung, dient der besseren Darstellbarkeit. Der Forschungsprozess gestaltete sich, wie in Kapitel 3 dargestellt, als ein zirkulärer Prozess von Datenerhebung, Auswertung und Verdichtung.

### 4.1 Kurzporträts der Gruppen des Samples

Um erste Informationen über die detailliert ausgewerteten Gruppen zu geben und damit auf die folgende empirische Auswertung vorzubereiten, werden in diesem Kapitel kurze Porträts der Gruppen des Samples vorgestellt. Um die Anonymisierung der Kinder zu wahren, wurden alle Namen sowie Angaben zu Städten und Dörfern maskiert und anonymisiert.



Alle Gruppendiskussionen wurden in Bayern in verschiedenen Städten, Kleinstädten und Dörfern geführt. Die Teilnehmenden wurden über Vereine, private Trägerschaften oder kirchliche Zusammenkünfte rekrutiert. Erhoben wurden bei jeder Gruppe eine Gruppendiskussion, die in der Regel ca. 35 Minuten dauerte, und ein Hintergrundfragebogen, welcher von jedem Kind ausgefüllt wurde. Konnten die Kinder noch nicht schreiben und lesen, wurden ihnen die Fragen mündlich vorgelesen und ihre Antworten dann von der Forscherin notiert. Den Gruppen wurden willkürliche Tiernamen zugeteilt, um die Anonymisierung zu gewährleisten; diese haben keinerlei Bezug zu den Kindern der Gruppe. Eine Gesamtzusammenstellung des Samples findet sich in Tabellenform am Ende von Kapitel 4.1. Die Charakterisierungen sind wie folgt aufgebaut:

Zuerst werden die Teilnehmenden und der Wohnort der Gruppen dargestellt und auf Besonderheiten der Kinder eingegangen. Dazu werden auch Informationen genutzt, welche die Kinder in den Fragebögen (siehe Anlage 3) nach den Diskussionen angegeben haben. Ferner wird der Zugang zu den jeweiligen Gruppen thematisiert, der Diskurs kurz charakterisiert sowie die thematischen Schwerpunkte der Diskussion beschrieben.

### *Die Gruppe Hund*

Die Gruppe Hund war die erste interviewte Kindergruppe. An der Diskussion nahmen vier zehnjährige Mädchen teil. Sie besuchen zum Zeitpunkt des Interviews, gemeinsam die vierte Klasse der örtlichen Grundschule. Die Kinder leben in einem Dorf mit ca. 1.500 EinwohnerInnen. Alle vier Mädchen sind zusammen in einem Trachtenverein aktiv.

Zusätzlich zu ihrer Mitgliedschaft im Trachtenverein sind die Mädchen gemeinsam im Musikverein und dem Sportverein des Ortes tätig. Af, Df und Bf nehmen innerhalb des Musikvereins gemeinsam an einer Bläserklasse teil.

Die Eltern der Kinder sind freundschaftlich verbunden, was die Kindergruppe zusätzlich zusammenschweißt. Es finden gemeinsame Aktivitäten und sogar Urlaube statt. Ein weiteres Merkmal dieser Gruppe ist, dass die Mädchen, mit Ausnahme von Cf, seit ihrer Geburt in dem jetzigen Wohnort leben. Cf ist mit ihrer Familie vor ca. zwei Jahren in das Dorf

gezogen. Die Eltern der Kinder sind in mittelständischen Betrieben vor Ort beschäftigt.

Die Großeltern der Kinder, wieder mit Ausnahme von Cf, und andere Verwandte leben fußläufig im selben Ort.

Der Kontakt zu der Gruppe lief über den Trachtenverein des Ortes. Die Mädchen hatten sich als Gruppe gemeinsam und freiwillig nach der Anfrage zu dem Gespräch gemeldet. Das Gespräch fand bei einem der Mädchen zuhause statt und dauerte ca. 20 Minuten. Die Diskussion wies ein hohes Maß an Selbstläufigkeit auf. Fokussierte Passagen der Gruppendiskussion waren (1) familiäre Beziehungen unter Anwesenden, (2) die Erfüllung der Grundbedürfnisse, (3) Erleben einer gemeinsamen Lebenswelt und (4) die Fähigkeit und Möglichkeit zur Orientierung in einem Lebensraum.

#### *Die Gruppe Katze*

Bei den Kindern der Gruppe *Katze* handelt es sich um drei Mädchen und zwei Jungen aus einer Großstadt. Af ist elf Jahre alt, alle anderen Kinder sind zwölf Jahre alt. Die Kinder wohnen im gleichen Stadtteil und sind Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe eins. Sie besuchen gemeinsam die fünfte Klasse ihrer Sprengelschule. Alle Kinder nehmen nach der Schule gemeinsam an einer Hausaufgabenhilfe teil. Die Mädchen sind untereinander freundschaftlich verbunden. Ihre Freizeit verbringen sie teilweise zusammen auf öffentlichen Plätzen. Ein Mädchen, Bf, ist Mitglied in einem Sportverein. Die Eltern der Kinder kennen sich nicht. Die Eltern von Bf sind Inhaber einer Reinigungsfirma und eines Kiosks. Alle anderen Eltern arbeiten als ungelernte Arbeiter oder sind arbeitssuchend. Der Kontakt zu der Gruppe lief über die Leitung der Hausaufgabenhilfe. Die Kinder hatten sich freiwillig nach der Anfrage zu dem Gespräch gemeldet.

Die Gruppe hat drei Alleinstellungsmerkmale im Unterschied zu den anderen Gruppen. (1) Alle Kinder dieser Gruppe haben einen Migrationshintergrund, teilweise sind sie erst nach ihrer Geburt, aufgrund von Flucht oder Vertreibung, nach Deutschland gekommen, teilweise schon in Deutschland geboren. Alle Kinder sprechen eine andere Muttersprache und in ihrem Zuhause kein Deutsch. (2) Die Kinder haben

Verwandtschaft und Familie in anderen Ländern, teilweise sind aber auch weitere Familienmitglieder nach Deutschland geflohen oder freiwillig migriert und wohnen nun ebenfalls im näheren Lebensumfeld der Kinder in derselben Stadt. (3) Alle Kinder bei dieser Diskussion sind bereits über zehn Jahre alt. Dies kann auch ein möglicher Grund sein, weshalb die Gruppendiskussion in hohem Maße selbstläufig verlief und die Kinder wenig extern angeregte Motivation und Impulse der Gesprächsleitung benötigten, um im Gespräch zu bleiben. Die Gruppendiskussion fand in einem Raum der Hausaufgabenhilfe im Anschluss an den Unterricht statt und dauerte ca. 19 Minuten. Stark fokussierte Passagen hinsichtlich der Verortung der Kinder waren jene, in welchen die Kinder sich mit (1) Beziehung zur Familie, (2) der Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller Bedürfnisse, (3) der Möglichkeit, in ihrer Lebenswelt frei leben zu können, und (4) der Kenntnis ihres territorialen Lebensraumes auseinandersetzen.

### *Die Gruppe Känguru*

Bei den Kindern der Gruppe Känguru handelt es sich um sechs Jungen aus einer Mittelstadt. Fünf der Jungen sind Schüler der ersten bis vierten Klasse, die gemeinsam eine städtische Grundschule besuchen. Ein Junge besucht den Kindergarten.

Die fünf Schulkinder besuchen ebenfalls gemeinsam eine Hausaufgabenhilfe, die nach der Schule angeboten wird. Die Jungen sind untereinander freundschaftlich verbunden. Ihre Freizeit verbringen sie teilweise bei gemeinsamen sportlichen Aktivitäten und besuchen sich gegenseitig. Das Kindergartenkind ist ein Bruder eines der Schulkinder und ebenfalls allen anderen Jungen bekannt. Die Eltern der Kinder kennen sich, sind aber nicht freundschaftlich verbunden.

Ein Junge (Bm) hat Verwandtschaft, die in einem anderen Land leben. Alle anderen Jungen vermutlich nicht.

Der Kontakt zu der Gruppe lief über die Leitung der Hausaufgabenhilfe. Die Kinder hatten sich freiwillig nach der Anfrage zu dem Gespräch gemeldet. Die Diskussion fand auf der Terrasse außerhalb der Hausaufgabenhilfe im Anschluss an den Unterricht statt und dauerte ca. 21

Minuten. Während des Gespräches waren keine anderen Erwachsenen anwesend.

Das Gespräch der Jungen verlief selbstläufig und wies folgende fokussierte Passagen auf: (1) Wohlgefühl im eigenen Rückzugsraum und (2) Abgrenzung der eigenen Lebenswelt.

#### *Die Gruppe Gorilla*

Die Gruppe Gorilla besteht aus fünf Mädchen zwischen sieben und zehn Jahren. Sie besuchen die Grundschule von der ersten bis zur vierten Klasse. Alle Kinder wohnen in einem Dorf, in unmittelbarer Nähe zu einer Mittelstadt.

Die Kinder kennen sich gut, besuchen die gleiche Schule, den gleichen Sportverein und teilen das gemeinschaftliche Leben in einem kleinen Dorf. Auch die Eltern sind sich untereinander bekannt.

Die Mädchen sind in einem Sportverein aktiv, über welchen auch der Kontakt lief. Die Gruppendiskussion fand vor der Sporteinheit im Vereinsgebäude statt, dabei saßen die Mädchen im Kreis. Das Gespräch war anfangs geprägt von Unsicherheiten der Mädchen. Die Kinder trauten sich nicht frei zu sprechen, wurden im Laufe des Gesprächs aber sicherer, so dass sich selbstläufige Passagen entwickelten. Das Gespräch ist die kürzeste Diskussion des Samples (ca. 14 Minuten). Es wurden drei Passagen mit selbstläufigen Einheiten interpretiert: (1) Aufgefangen in einer großen sozialen Gruppe, (2) Fremde annehmen und (3) Gewohnheiten der eigenen Lebenswelt als Rückhalt für Wohlgefühl.

#### *Die Gruppe Maulwurf*

Die Kinder der Gruppe *Maulwurf* leben alle in einer Großstadt. Es handelt sich um vier Jungen und zwei Mädchen. Die Kinder der Gruppe sind im Alter zwischen sieben und elf Jahren. Es sind Schülerinnen und Schüler der Grundschule, die unterschiedliche Klassenstufen (zwei, drei und vier) besuchen. Aus dem Gespräch geht nicht klar hervor, ob sie alle dieselbe Schule besuchen. Die Kinder sind gemeinsam bei den Pfandfindern aktiv und dort in einer Gruppe. Sie kennen sich von den dortigen wöchentlichen Treffen und außertourlichen Aktivitäten sehr gut und sind untereinander freundschaftlich verbunden. Sie leben alle im selben Stadtteil und treffen sich auch privat. Die Eltern der Kinder kennen sich, sind aber, aus

dem Gespräch zu schließen, nicht enger miteinander befreundet. Die Eltern der Kinder haben alle einen akademischen Hintergrund und arbeiten teilweise selbstständig oder in leitenden Positionen. Bm lebte eine Zeitlang in Australien, Ew in einer anderen deutschen Großstadt. Es kann davon ausgegangen werden, dass alle anderen Kinder seit ihrer Geburt überwiegend in Friedlingen leben. Es geht aus dem Gespräch hervor, dass einige Kinder (Bm und Pm) zwei Wohnsitze, zumindest noch ein Ferienhaus, haben. Bei allen Kindern, ausgenommen Bm, leben noch andere Verwandte, meist die Großeltern, vor Ort.

Der Kontakt zu der Gruppe lief über die Pfadfinder und die Leitung der Gruppe. Die Kinder hatten sich als Gruppe gemeinsam und freiwillig, nach der Anfrage zu dem Gespräch, gemeldet.

Das Alleinstellungsmerkmal der Gruppe ist, dass alle Kinder bereits Umzüge erlebt haben oder daran gewöhnt sind, an verschiedenen Wohnorten zu leben. Die Verwandten und Freunde der Kinder sind über die ganze Welt verteilt. In ihrem nahen Lebensumfeld leben sie überwiegend nur mit ihrer Kernfamilie und teilweise mit den Großeltern zusammen. Die Diskussion verlief in einem hohen Maß selbstläufig und dauerte ca. 27 Minuten. Das Gespräch fand in einem Gruppenraum der Pfadfinder vor einem ihrer wöchentlichen Treffen statt. Die Kinder saßen bereits um einen großen Holztisch und unterhielten sich über das Thema der Diskussion, als die Gesprächsleitung den Raum betrat. Während der Diskussion war die Pfadfinder-Gruppenleitung der Kinder in einem anderen Raum und kam zwei Mal herein; einmal hörte sie dabei dem Gespräch ca. zwei Minuten lang zu und ermutigte dabei einen Teilnehmer, seinen Beitrag zu wiederholen. Dieser Eingriff beeinflusste die Kinder und das Gespräch aber in keiner Weise. Stark fokussierte Passagen hinsichtlich der Verortung der Kinder waren jene mit folgenden Orientierungen: (1) soziale, nicht anwesenheitsgebundene Beziehungen, (2) Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller und ideeller Bedürfnisse, (3) Möglichkeit, Teil einer Gemeinschaft unter Gleichgesinnten zu sein, (4) Möglichkeit, in einer ansprechenden physisch-räumlichen Umgebung leben zu können, in der die Kinder auch über gewisse räumliche Kenntnisse verfügen, (5) Möglichkeit der Teilhabe an der Lebenswelt.

### *Die Gruppe Taube*

Bei den Kindern der Gruppe Taube handelt es sich um drei Mädchen und zwei Jungen.

Alle Kinder besuchen die gleiche ortsansässige Grundschule. Eines der Mädchen (Aw) ist acht Jahre alt und besucht die dritte Klasse, die restlichen Kinder (neun Jahre) besuchen die vierte Klasse der Grundschule.

Die Kinder wohnen alle in einer Kleinstadt und leben seit ihrer Geburt in dieser Stadt. Die zwei Jungen wohnen in direkter Nachbarschaft zueinander und verbringen auch in ihrer Freizeit viel Zeit zusammen.

Aus der Gruppendiskussion gehen keine Informationen hervor, dass die Kinder Umzüge erlebt haben.

Bei einem Mädchen, Bw, betreiben die Eltern nebenberuflich einen kleinen Reitstall, bei einem Jungen, Em, leiten die Eltern, als Gemeindereferenten, das örtliche Pfarramt. Der Vater von Aw ist Lehrer am Gymnasium. Die anderen Eltern arbeiten als Büromitarbeitende oder MechanikerInnen in örtlichen mittelständischen Betrieben.

Der Kontakt zu der Gruppe entstand über die örtliche Pfarrei. Alle Kinder dieser Gruppe ministrieren regelmäßig und treffen sich bei sogenannten „Ministranten-Nachmittagen“ in der örtlichen Pfarrei zum gemeinsamen Spiel und Vorbereiten von Aktivitäten. Dadurch kennen sich die Kinder untereinander sowie auch deren Eltern gut.

Die Kinder hatten sich freiwillig nach der Anfrage zu dem Gespräch gemeldet. Die Diskussion fand im Gruppenraum der Ministrantengruppe im örtlichen Pfarramt statt. Die Kinder saßen auf großen, alten Sofas um einen kleinen Couchtisch in einem Kellerraum. Das Gespräch dauerte ca. 23 Minuten. Die beiden Gruppenleiterinnen (jeweils 18 Jahre) waren im gleichen Raum, an einem angrenzenden Tisch, anwesend.

Bei dieser Diskussion zeigten alle Kinder Hemmungen zu sprechen und zu erzählen. Immer wieder wurde durch Impulse, Erzählimpulse und stumme Impulse, sowie Aufheiterungen und motivierende Gesten versucht, die Hemmungen abzubauen. Die Kinder begannen über sich zu lachen und kichern, und es kam zu wenig Phasen eines selbstläufigen Gesprächs. Circa in der Mitte der Diskussion begannen die Leiterinnen am Gespräch teilzunehmen, was weitere Hemmungen bei den Kindern

aufbaute. Es wurden die selbstläufigen Teile des Gesprächs unter den Kindern interpretiert. Diese waren: (1) sich zuhause fühlen im eigenen Haus mit Familie, Nachbarn und Tieren, (2) wie das Zuhause anderer Kinder aussieht, (3) sich an anderen Orten zuhause fühlen.

### *Die Gruppe Elefant*

Die Gruppe Elefant bestand aus vier Mädchen und einem Jungen. Die Kinder wohnen alle in verschiedenen Stadtteilen einer Mittelstadt. Die Stadt befindet sich in Pendelnähe zu einer Großstadt.

Zwei Mädchen dieser Gesprächsrunde sind neun Jahre alt (Bw und Dw), eines elf (Ew) und alle drei besuchen die vierte Klasse, ein Mädchen ist acht Jahre alt (Aw) und besucht die dritte Klasse. Ein Junge (Fm) besucht die fünfte Klasse der örtlichen Realschule. Aus der Gruppendiskussion gehen die Informationen hervor, dass Fm, Dw und Ew jeweils Umzüge in die jetzige Heimatstadt bewusst erlebt haben. Aw und Bw waren bei ihrem Umzug, nach ihren Auskünften, noch sehr klein.

Bei mindestens drei Kindern arbeiten die Eltern in akademischen Berufen. Die anderen Eltern arbeiten in Büros oder örtlichen mittelständischen Betrieben, eine Mutter arbeitet als Krankenschwester. Bei allen fünf Kindern wohnen die Großeltern und andere Verwandte aber zwar nicht im gleichen Ort.

Die Kinder dieser Gruppe sind gemeinsam im Zirkusverein aktiv, mit dem sie auch verschiedene Auftritte im Jahr bestreiten. So kennen sie sich untereinander sehr gut und es herrscht ein lockerer Umgangston.

Der Kontakt zu der Gruppe lief über den örtlichen Turnverein. Die Kinder hatten sich gemeinsam und freiwillig nach der Anfrage zu dem Gespräch gemeldet.

Die Diskussion fand bei schönem Wetter vor der Turnhalle des Turnvereins vor dem Training des Zirkusvereins statt. Ursprünglich war geplant das Gespräch in einem Übungsleiterräum stattfinden zu lassen. Allerdings wollten die Kinder lieber in einem Kreis außerhalb reden. Dort fand das Gespräch dann im Kreis statt, wobei die Kinder auf dem Boden saßen. Das Gespräch dauerte ca. 24 Minuten. In den ersten beiden Minuten war die Leiterin (Cw) des Zirkusvereins anwesend, die allerdings nach dem Einstiegsimpuls die Gruppe allein ließ. Fokussierte Passagen dieses

Gesprächs waren: (1) Erfahrungen bei Ortswechsel, (2) sich aufgrund von Gewohnheiten wohl fühlen, (3) warum sich fremde Kinder in fremden Lebenswelten wohl fühlen, (4) Vor- und Nachteile vom Leben in der Stadt oder auf dem Land.

### *Die Gruppe Alpaka*

Bei den Kindern der Gruppe *Alpaka* handelt es sich um drei Mädchen und zwei Jungen. Sie wohnen alle in einer Kleinstadt mit ca. 15.000 Einwohnern. Die Kinder der Gruppe sind fünf bis sechs Jahre alt. Die Gruppe Alpaka setzt sich zusammen aus den jüngsten Kindern des Samples: Vier der Kinder besuchen den Kindergarten, ein Kind geht in die erste Klasse der Grundschule. Die Kinder kennen sich über den gemeinsamen Freundeskreis ihrer Eltern und sind regelmäßig zum gemeinsamen Spiel und bei gegenseitigen Besuchen zusammen. Der Kontakt zu der Gruppe lief über eine der Mütter, welche die Gruppe zusammenstellte. Die Kinder hatten sich freiwillig nach der Anfrage zu dem Gespräch gemeldet. Durch Informationen aus dem Gespräch kann davon ausgegangen werden, dass alle Kinder dieser Gruppe seit ihrer Geburt in dieser Stadt leben und keine Umzüge erlebt haben. Bei allen Kindern sind Verwandte und meist auch zumindest ein Großeltern teil vor Ort oder leben sehr wohnortnah. Die Gruppe Alpaka war die Gruppe mit den jüngsten Kindern. Aufgrund des jungen Alters der Kinder waren die Fähigkeit, sich sprachlich auszudrücken, und die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder geringer als in anderen Gruppen. Demzufolge verlief die Diskussion knapper und die Elaborationen der Kinder waren ebenfalls kürzer. Die Diskussion fand im Gartenhaus einer Teilnehmerin statt. Das Gespräch dauerte ca. 15 Minuten. Die Mütter warteten im angrenzenden Wohnhaus. Vor dem Gartenhaus gab es einen Spielplatz, der die Kinder immens anzog. Insbesondere Cm war dadurch teilweise sehr abgelenkt. In der selbstläufigen Diskussion wurden vor allen Dingen die Themen (1) soziale Beziehungen unter den Anwesenden, (2) die Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller Bedürfnisse, (3) in seinen Eigenheiten geliebt und angenommen zu werden, (4) in einer ansprechenden physisch-räumlichen Umgebung zu leben und über Kenntnisse darüber zu verfügen und (5) Möglichkeit der Kommunikation diskutiert.



### *Die Gruppe Tiger*

An der Diskussion mit der Gruppe Tiger nahmen fünf Kinder teil, drei Mädchen und zwei Jungen. Die Kinder wohnen alle in verschiedenen Stadtteilen einer Mittelstadt (ca. 22.000 Einwohner). Die Stadt befindet sich in Pendelnähe zu einer Großstadt (ca. 1,5 Millionen Einwohner). Zwei Mädchen dieser Gesprächsrunde sind neun Jahre alte Schwestern (Kw und Sw). Sie besuchen jeweils die dritte und die vierte Klasse. Ein Mädchen ist zwölf (Gw) und besucht die sechste Klasse der örtlichen Realschule. Ein Junge (Wm) ist neun Jahre und besucht die dritte Klasse, der andere Junge (Gm) ist elf Jahre alt und besucht die sechste Klasse einer Realschule.

Aus der Gruppendiskussion gehen die Informationen hervor, dass Gw vor kurzem erst einen Umzug aus einem anderen Land nach Deutschland erlebte. Auch Gm ist mit seinen Eltern bereits umgezogen.

Die Kinder dieser Gruppe sind gemeinsam im Zirkusverein aktiv, mit dem sie auch verschiedene Auftritte im Jahr bestreiten. So kennen sie sich untereinander sehr gut, und es herrscht ein lockerer Umgangston. Die Eltern untereinander kennen sich nicht. Bei drei Kindern arbeiten die Eltern in akademischen Berufen. Die anderen Eltern arbeiten in Büros oder örtlichen mittelständischen Betrieben, ein Vater arbeitet als Musiker und besitzt ein Tonstudio. Bei zwei Kindern wohnen die Großeltern und andere Verwandte im gleichen Ort.

Der Kontakt zu der Gruppe lief über den örtlichen Turnverein. Die Kinder hatten sich gemeinsam und freiwillig nach der Anfrage zu dem Gespräch gemeldet.

Die Diskussion fand bei schönem Wetter vor der Turnhalle des Turnvereins vor dem Training des Zirkusvereins statt. Die Kinder saßen dabei im Kreis auf dem Boden. Das Gespräch dauerte ca 26 Minuten und hatte folgende fokussierte Passagen: (1) die Familie als Schutzraum, (2) Kenntnisse des eigenen Lebensraumes als Notwendigkeit, (3) der stabile Raum als Schutzraum.

### *Die Gruppe Luchs*

Bei den Kindern der Gruppe *Luchs* handelt es sich um fünf Mädchen. Die Mädchen sind zwischen sieben und acht Jahren alt. Vier Mädchen leben

auf dem Land in einem Dorf, ein Mädchen in einer Mittelstadt ganz in der Nähe des Wohnortes der anderen Diskutierenden. Die Kinder besuchen zwei unterschiedliche Grundschulen in der zweiten und dritten Jahrgangsstufe. Alle sind sie Mitglieder eines Turnvereins, in dem sie sich regelmäßig zu Trainings und Wettbewerben treffen. Durch Informationen aus dem Gespräch ist bekannt, dass die Kinder seit ihrer Geburt in ihrem Wohnort leben und auch Verwandte und Bekannte vor Ort sind. Die Diskussion fand in einer Garderobe des Turnvereins statt; die Mädchen hatten diesen Ort selbst ausgewählt und wollten das Gespräch dort führen. Der Kontakt zu der Gruppe fand über die Leiterin des Turnvereins statt. Alle Mädchen hatten sich im Vorfeld freiwillig und freudig für die Teilnahme an der Diskussion gemeldet. Das Gespräch dauerte ca. 23 Minuten. Alle fokussierten Themen in dieser Gruppe beschäftigten sich explizit mit einem Geborgenheit bietenden, physisch und psychisch sicheren Raum. Als weitere Besonderheit dieser Gruppe ließ sich eine starke Synthese von sozialem und räumlichem Raumbezug dokumentieren. Folgende Orientierungen ließen sich konstruieren: (1) soziale Beziehungen zu blutsverwandter Familie mit Option der Erweiterung durch Freunde und Nachbarn, (2) Leben in einem sicheren Raum, (3) Akzeptanz der eigenen und fremder Eigenheiten, (4) Erfüllung der Grundbedürfnisse, (5) Möglichkeiten der Teilhabe an der Lebenswelt der Mädchen.

### *Die Gruppe Zebra*

Die Gruppe Zebra war die letzte der interviewten Kindergruppen. An der Diskussion mit der Gruppe Zebra nahmen drei Jungen und zwei Mädchen teil. Alle fünf Kinder sind sieben Jahre alt und besuchen eine erste Ganztagesklasse. Die Kinder verbringen also den ganzen Tag zusammen, den Vormittag in der Klasse und den Nachmittag im Tagesheim der Schule. Sie sind freundschaftlich miteinander verbunden und besuchen sich teilweise auch am Wochenende zum gemeinsamen Spiel. Die Kinder leben alle in Wohnungen im gleichen Stadtteil einer Großstadt. Die Eltern der Kinder kennen sich, außer über schulische Kontakte, nicht oder nur oberflächlich. Alle Eltern arbeiten als leitende Angestellte, JuristInnen und LehrerInnen in der Großstadt, in der sie auch leben. Die Berufe der Eltern erfordern teilweise Ortswechsel und berufliche Reisen.

Ein Mädchen der Gruppe (Ef) kommt aus einem Land auf dem afrikanischen Kontinent und hat dort auch noch Familienmitglieder, die sie bereits auch dort besucht hat.

Der Kontakt zu der Gruppe lief über eine Mitarbeiterin des Tagesheims und fand in den Räumen des Tagesheims, das direkt an die Grundschule angegliedert ist, statt. Die Diskussion dauerte ca. 19 Minuten. Das Gespräch der Kinder wies ein hohes Maß an Selbstläufigkeit auf, was angesichts des jungen Alters der Kinder (sieben Jahre) ein herausragendes Merkmal dieser Diskussion war. Das Gespräch hatte folgenden fokussierte Passagen: (1) enge Beziehungen zu Familienmitgliedern, nicht anwesenheitsgebunden, (2) Notwendigkeit von Rückzug in eigenen Raum, (3) Erleben einer gemeinsamen Lebenswelt, die die Gemeinschaft stärkt, (4) Verortung von sich selbst in der Welt mit der Möglichkeit, einen Raumwechsel anzunehmen.

In Tabelle 3 findet sich eine zusammenfassende Darstellung der Gruppen des Samples.

Tabelle 3: Überblick über die Gruppen dieser Studie

Fall	Schulart/ Klasse	Organisation	Wohnort <sup>15</sup>	Geschlecht	Migration/ Ausländer- fahrung	Verwand- schafts- struktur	Geschätzter sozialer Hintergrund <sup>16</sup>
<b>Hund (4 Kinder)</b>	GS 3.–4. Klasse (8–10 Jahre)	Trachten- verein	Land	w	ein Kind mit Umzugs- erfahrung innerhalb EU	zumeist vor Ort	Mittelschicht
<b>Luchs (5 Kinder)</b>	GS 1.–2. Klasse (7–8 Jahre)	Sportverein	Land, Mittelstadt	w	-	zumeist vor Ort	Mittelschicht, Oberschicht
<b>Gorilla (5 Kinder)</b>	GS 1.–4. Klasse (7–10 Jahre)	Sportverein	Land, Mittelstadt	w	-	zumeist vor Ort	Mittelschicht, Oberschicht

<sup>15</sup> Richtet sich nach der Einwohnerzahl, definiert vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung: [http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp\\_node.htm](http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp_node.htm), aufgerufen am 16.6.2015.

<sup>16</sup> Sowohl der Migrationshintergrund als auch die soziale Schichtung wurden über den Hintergrundfragebogen erhoben. Dabei war für die Einordnung jeweils das Herkunftsland des Kindes oder der Eltern sowie der Beruf bzw. der höchste Bildungsabschluss der Eltern das ausschlaggebende Kriterium. Diese Einordnung findet in vergleichbarer Form auch in den PISA-Studien Anwendung (vgl. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>).

<b>Maulwurf (6 Kinder)</b>	GS 3.–4. Klasse (8–10 Jahre)	Pfadfinder	Mittelstadt	w, m	ein Kind mit Auslandserfahrung ein Kind mit Umzugs- erfahrung innerhalb D ein Kind mit Umzugs- erfahrung innerhalb EU	teilweise vor Ort und in D zerstreut	Oberschicht
<b>Taube (5 Kinder)</b>	GS 2.–3. Klasse (8–9 Jahre)	Ministranten	Mittelstadt	w, m	.	teilweise vor Ort und in D zerstreut	Mittelschicht, Oberschicht
<b>Elefant (5 Kinder)</b>	GS 3.–4. Klasse (8–10 Jahre)	Zirkusverein	große Mittelstadt	w, m	ein Kind mit Migrations- hintergrund	teilweise vor Ort in D zerstreut weltweit	Mittelschicht, Oberschicht
<b>Tiger (5 Kinder)</b>	GS und Realschule 3.–5. Klasse (8–12 Jahre)	Zirkusverein	große Mittelstadt	w, m	ein Kind mit Migrations- hintergrund	teilweise vor Ort in D zer- streut weltweit	Unterschicht, Mittelschicht, Oberschicht
<b>Känguru (6 Kinder)</b>	GS 2.–4. Klasse (8–10 Jahre)	Hausaufgaben- hilfe	Mittelstadt	m	zwei Kinder mit Migrati- onshintergrund	teilweise vor Ort in D zer- streut weltweit	Unterschicht, Mittelschicht, Oberschicht

<b>Alpaka (5 Kinder)</b>	Kindergarten (5–6 Jahre)	Kleintierverein	Land, Mittelstadt	w, m	ein Kind mit Umzugser- fahrung innerhalb D	teilweise vor Ort und in D zerstreut	Mittelschicht, Oberschicht
<b>Katze (5 Kinder)</b>	MS 5. Klasse (11–12 Jahre)	Migranten- hilfe/ Haus- aufgabenhilfe	Großstadt	w, m	alle Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, teilweise der ersten Generation	teilweise vor Ort in D zerstreut weltweit	Unterschicht
<b>Zebra (5 Kinder)</b>	GS 1.–2. Klasse (7–8 Jahre)	Hort	Großstadt	w, m	zwei Kinder mit Migrationshintergrund	teilweise vor Ort in D zerstreut weltweit	Oberschicht

Quelle: eigene Darstellung.

## 4.2 Diskursbeschreibung der empirischen Demonstrationsfälle

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Datenauswertung im Sinne der Diskursbeschreibung nach Bohnsack (Bohnsack, 2010) dargestellt. Dazu wurden fünf Diskussionen des Samples ausgewählt (Gruppe Hund 4.2.1, Gruppe Katze 4.2.2, Gruppe Maulwurf 4.2.3, Gruppe Alpaka 4.2.4 und Gruppe Luchs 4.2.5), anhand deren exemplarisch der Prozess der Diskursbeschreibung hin zur Verdichtung der Daten deutlich gemacht werden kann. Die Auswahl der hier ausführlich dargestellten, exemplarischen Diskussionen erfolgte aufgrund der besonderen Qualität und Beispielhaftigkeit dieser Kindergespräche. Das bedeutet, dass diese Gespräche deutlich die rekonstruierten Orientierungen sichtbar machen und beispielhaft Teile des Samples verdeutlichen (siehe Prozess des Samplings 3.5). Sie repräsentieren typische Themen, weisen besonders aufschlussreiche Fokussierungsmetaphern auf und sind bedeutend für die Untersuchung der zugrundgelegten Forschungsfrage. Die Auswahl der hier dargelegten Diskursbeschreibungen erfolgte nach der Transkription und Interpretation aller Gruppendiskussionen und in Rücksprache und Reflexion mit der Interpretationsgruppe.

In den folgenden Diskursbeschreibungen sollen der Verlauf des jeweiligen Diskurses sowie die wesentlichen Aspekte der dokumentarischen Interpretation und Analyse zusammenfassend dargestellt werden. „Ziel ist es, einen umfassenden Überblick über die Gruppendiskussionen der ausgewählten Gruppen zu bieten und die Interpretation dieser Fälle nachvollziehbar zu machen“ (Asbrand, 2009, S. 58).

In den Diskursbeschreibungen werden Zitate aus den Gruppendiskussionen wiedergegeben. Die Auswahl der Textpassagen orientiert sich an den zentralen Themen, die sich aus der dokumentarischen Interpretation ergeben haben, und soll das Verständnis der Interpretationen unterstützen. Bei diesen Transkriptausschnitten, die durch eine hohe interaktive Dichte, eine starke Beteiligung der Gruppenmitglieder, eine bildhafte Sprache, ausführliche Narration, eine Veränderung der Tonhöhe und einen mimetischen Charakter gekennzeichnet sind, handelt es sich um Fokussierungsmetaphern (vgl. Nentwig- Gesemann, 2002) (siehe Kapitel 3.4.2).

Entsprechend den methodologischen Grundlagen des Gruppendiskussionsverfahrens werden in diesen Passagen die Orientierungsrahmen besonders deutlich und können die handlungsleitenden Orientierungen der Kinder hinsichtlich ihre Verortung und Beheimatung intensiv reflektiert werden (vgl. Bohnsack, 2010; Nentwig- Gesemann, 2002).

Die Fallanalysen sind jeweils nach den Themen der Gruppe und nicht chronologisch nach dem zeitlichen Ablauf des Gesprächs gegliedert, dennoch bleiben sie relativ nah am Diskurs der Kinder.

Es zeigen sich in allen Gruppendiskussionen ähnliche und auch gleiche Orientierungen, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Deshalb werden in allen Fallanalysen meist analoge Themen bearbeitet, die sich aber als Orientierungen individuell unterscheiden können:

- *Orientierung an sozialen Beziehungen*, bei denen Kinder über Gefühle von Geborgenheit und Verortung berichten.
- *Orientierung an Aspekten der Lebenswelt* die die Kinder, z. B. als Möglichkeit der Kommunikation oder als die Teilhabe an Bräuchen und Riten, welche eine wichtige Stellung in der Lebenswelt der Kinder einnehmen, beschreiben.
- *Orientierung an physisch-räumlichen Perspektiven* stellt sich dar als der Lebensraum oder Orte, welche den Kindern nach deren Bericht aufgrund individueller Empfindungen Geborgenheit vermitteln und Verortung ermöglichen können.
- *Orientierung an individuellen Dimensionen* der Kinder, wie, nach ihren Schilderungen, z. B. die Möglichkeit, unterschiedliche Themen ausleben zu können und sich so zu verorten, dass sie sich wohl und geborgen fühlen.

Im Folgenden werden beispielhaft fünf Gruppendiskussionen ausführlich dargestellt und deren Interpretation dargelegt, da in der Auswertung dieser Diskussionen besonders deutlich, exemplarisch der Weg der Interpretation und die rekonstruierten Orientierungsrahmen erörtert werden konnten.

Einer ausführlichen Interpretation und Besprechung der Interpretationen in der Interpretationsgruppe, wurden alle elf erhobenen



Diskussionen unterzogen. Daher erfolgte, wie die Methode der dokumentarischen Dateninterpretation vorgibt, die Typenbildung (siehe Kapitel 4.3) auf Grundlage aller in den Kurzportraits dargestellten, erhobenen und interpretierten Gruppendiskussionen.

#### **4.2.1 Die Gruppe Hund**

Zentrale Themen der Gruppe Hund sind: (1) familiäre Beziehungen unter Anwesenden, (2) die Erfüllung von Grundbedürfnissen, (3) das Erleben einer gemeinsamen Lebenswelt und (4) die Fähigkeit und Möglichkeit, sich in einem territorialen Lebensraum zu orientieren. Im Verlauf der Gruppendiskussion kommen diese Themen wiederholt zum Tragen und Heben damit deren Bedeutsamkeit für die Gruppe hervor.

##### *(1) Familiäre Beziehungen unter Anwesenden*

*Heimat* konstruieren die Kinder in dieser Diskussion stark über familiäre Beziehungen zu anwesenden Personen. Diese Orientierung wird in verschiedenen Passagen der Gruppendiskussion deutlich. Wie aus den nachfolgenden Transkriptausschnitten gefolgert werden kann, wachsen die Kinder nicht nur in einem physisch und psychisch engen Familienrahmen auf, sondern ihr soziales Leben ist zudem auch geprägt von guten Freundschaften untereinander und zu anderen Erwachsenen. Es lässt sich rekonstruieren, dass es für die Kinder der Gruppe Hund nicht relevant ist, ob Personen miteinander verwandt sind oder nicht, sondern es wird thematisiert, dass Personen physisch anwesend sein sollen und Betreuung und Fürsorge für sie übernehmen, welche die Kinder auch als solche wahrnehmen, um sich zu verorten und geborgen fühlen zu können.

Die Orientierung der familialen Beziehungen zu anwesenden Personen stellt sich auf drei verschiedenen Ebenen dar:

- der Ebene der Freundschaft unter den Kindern und zu anderen Erwachsenen,
- der Ebene der Beziehung zur Familie und
- der Ebene der Beziehung zu Ersatzobjekten bzw. der Möglichkeit zu reagieren, wenn die engsten Bezugspersonen nicht mehr physisch anwesend sind.

Nachfolgend werden Diskurse analysiert, die diese enge Beziehung zu anwesenden Personen (Familie, Freunde und Ersatzobjekte) zum Ausdruck bringen.

Auf den Eingangserzählimpuls der Gesprächsleitung hin wird als Erstes auf die enge, soziale Bindung und die *Freundschaft* untereinander, also die der Kinder, eingegangen.

*Gruppe Hund, Passage: „Eingangspassage“, Z. 13–32*

Cf Ich bin ja erst also, vor zwei Jahren oder so hierhergezogen, dann (.) bin ich auch in den ersten bin ich auch in die neue Klasse gekommen, dann ham mich auch die eigentlich also eine fehlt ja jetzt, ham mich gleich die vier aufgenommen, sie am meisten.

Df | Ich hab dich als Erstes gehasst.

Alle @ (2) @

Bf | @Ich auch@

Cf @Ja toll. ja auf jeden Fall@, da ham se mich, in der Schule richtig schön aufgenommen, da hab ich mich auch richtig wohl gefühlt (.) da ham se mir dann alles gezeigt und-

Af | und jetzt sind wir zu fünft ne Bande.

Df | ja, mit der Eva. (.) Meier\*.

Af | Ja.

Cf Wir machen alles jetzt eigentlich zusammen. und ich fühl mich richtig wohl hier.

Y Gut.

Cf Als ob ich hier schon von Geburt an gewohnt hätte.

Af @ (.) @

Cf reagiert auf den Eingangsimpuls damit, die Gruppenzusammensetzung sowie die Standorte der einzelnen Mitglieder innerhalb der Gruppe und des bestehenden sozialen Umfeldes zu erklären und die außerordentliche Bedeutung der Freundesgruppe klar darzustellen. Dies wird deutlich dadurch, dass sie das „sich wohl fühlen“ nicht in den erwähnten

schulischen Kontext setzt, sondern mit dem sozialen Aufgenommen-Sein in einer Gruppe, also in ihrer Freundesgruppe, gleichsetzt. Sie erklärt „das Aufnehmen“ hier auch noch ausführlicher damit, dass die Mädchen ihr alles gezeigt hätten. Af verwendet für ihre Freundesgruppe den Begriff der „Bande“. Mit dieser Metapher dokumentiert sich zum einen der Zusammenhalt und die Wichtigkeit der Mädchengruppe und zum anderen möchte sie damit ihre Gruppe von anderen Gruppen eindeutig abgrenzen. Die Exklusivität der Gruppe, die einen ähnlichen Stellenwert wie die eigene Familie hat, zeigt sich auch noch im weiteren Verlauf der Diskussion, wie z. B. in dieser Passage:

*Gruppe Hund, Passage: „Freunde als Familie“, Z. 324–332*

- Af Weil (.), meine Freunde sind mir irgendwie wichtig (.), ich will ja, also net immer (.), ja einfach (.), die sind mir einfach (.), au n Teil irgendwie (.), wie bei der Familie (.), für die Familie.
- Df Ja, des is bei mir au, ich brauch einfach meine Freundin (.), und wenn ich, ich kann ja net alle (.), die wo ich gern dabei haben will mit da hinschleppen (.) und die brauchen ja auch ihre Familie (.), und (.), also (.), daheim is es einfach immer am schönsten.

In jeder der Passagen wird darauf hingewiesen, wie wichtig die Freundschaft unter den Mädchen und das Zusammensein mit den anderen sei und dass dieses Aufgenommen-Sein in einer Gruppe bzw. in einer solch exklusiven Freundesgruppe wie einer „Bande“ auch das „daheim sein“ für sie bedeute. In dieser Passage wird zudem deutlich, wie eingangs erwähnt, dass sie die physische Anwesenheit ihre Freunde benötigen, um das Gefühl des Daheim-Seins zu verspüren. Es lässt sich rekonstruieren, dass das Wissen um Freundschaft, den Kindern dieser Diskussion nicht ausreicht, sondern dass sie die körperliche Anwesenheit dieser Freunde um sie herum benötigen. Weiter dokumentiert sich in dieser Passage, dass anwesende Freunde der verwandten Familie quasi gleichgestellt werden: „wie bei der Familie“.

In der Eingangspassage wird abschließend die soziale Verortung, die bisher als Freundesgruppe definiert wurde, von Cf mit dem Ausdruck gesteigert, dass sie sich in diesem Ort so wohl fühlen würde, „als ob ich hier

schon von Geburt an gewohnt hätte“. Damit ergänzt sie einen weiteren Aspekt: Ein Kriterium für die soziale Verortung ist das Geboren werden in den jeweiligen Sozialraum. Dies wird als absolute Grenze, als das Maß des absoluten Aufgenommen Sein betrachtet. Cf. die in diesen Wohnort erst vor ca. zwei Jahren zugezogen ist, gibt damit zu verstehen, dass sie sich nicht besser aufgenommen in dieser Freundesgruppe fühlen könnte, als dies momentan der Fall ist. Es geht hier um das gemeinsame Aufwachsen in einem Ort und das damit verbundenen Hineingeborensein in eine soziale Gruppe. Dieses ist allerdings ein Kriterium für Verortung, welches in den Augen der Kinder veränderlich sein kann – schließlich können auch Zugezogene sowohl in den geographischen Raum als auch in den sozialen Raum, die Freundesgruppe, aufgenommen werden. Diese Möglichkeit wiederum impliziert einen Inklusionsmechanismus im sozialen und im geographischen Raum. Dennoch enthält das „als ob“ die fiktionale Unterstellung, dass die Geburt in den jeweiligen Sozialraum wichtig ist.

Wie bereits durch die Rekonstruktion des Anfangsimpulses dargestellt wurde, müssen die Menschen im unmittelbaren Umfeld der Kinder für eine enge soziale Bindung nicht zwingend zum Familienkreis zählen, sondern können ebenso Freunde oder Nachbarn sein. Anders stellt sich dies z. B. bei den Kindern der Gruppe Katze dar: In der Gruppe dokumentiert sich, dass die Kinder ausschließlich über den Kreis der verwandten Familienmitglieder ein Gefühl der Geborgenheit herstellen können. In der hier dargestellten Gruppe Hund sind Freunde für die Kinder sehr enge Bezugspersonen, zu welchen sie in familienartige Beziehungen treten, die sich für die Kinder durch alltägliche Besuche, gemeinsame Urlaube, Beziehungen der Eltern untereinander und deren gemeinsame Sorge und Fürsorge für die Kinder familiär anfühlen. Die Gefühle gegenüber den Freunden werden in der Passage „Freunde“ beschrieben, in der es um Übernachtungen und das Gefühl des Vermissens der Freunde bei einer möglichen Abwesenheit geht.

*Gruppe Hund, Passage: „Freunde“, Z. 37–47*

Df      Also ich fühl mich (.), also, daheim gut und bei der Lisa\*, weil des meine beste Freundin ist. (.) da is auch cool.

Cf

| Ich fühl mich auch bei meinen Freundinnen wohl,  
wenn ich übernachtete oder so (.), manchmal krieg  
ich aber auch Heimweh. @(. )@

Bf Ich fühl mich, bei mir daheim wohl und bei der Lulu\*  
wohl und bei der Mimi\* wohl und @bei der Maria\*  
wohl und bei der Lisa\* wohl.@

Alle @(. )@

Af Also ich fühl mich eigentlich (.) bei meine Freun-  
dinnen überall aufgehoben und wohl (.), ja und °zu-  
hause auch.°

Df prononciert in diesem Abschnitt stark, dass sie sich „daheim“ und bei ihrer besten Freundin gut fühlt. Sie fügt erklärend hinzu, dass es bei dieser Freundin auch „cool“ wäre. Indem Df akzentuiert, dass sie sich bei ihrer Freundin ähnlich wie zuhause fühlt, setzt sie das Zuhause ihrer Freundin mit ihrem Zuhause auf eine ähnliche Ebene. Auch in dieser Passage drückt sich wiederholt das Zusammengehörigkeitsgefühl der „Bande“ aus. Die Mädchen bestärken sich gegenseitig darin, dass sie das Gleiche fühlen und sie an den Orten der Freundin ähnliche Gefühle haben wie die andere. Dies wird deutlich expliziert in oben dargestelltem Ausschnitt in welchem sich dokumentiert, dass das Zusammensein mit dieser Freundin auch fremde Orte, wie das Zuhause der Freundin, zu einem vertrauten Ort machen bzw. zu einer Beheimatung führen kann. Indem alle anderen Kinder anschließend wortwörtlich die Aussage von Df wiederholen, bestärken sie, dass sie sich zuhause und bei ihren Freundinnen wohl fühlen, und sie bestärken damit die anfängliche Proposition von Df und ihre Aussage, dass sie sich im Beisein ihrer Freundinnen an unterschiedlichen Orten bzw. auch in einem für sie fremden Haus wohl und zuhause fühlen können. Anhand dieser kurzen Elaboration kann rekonstruiert werden, dass die Kinder in den verschiedenen Häusern von den jeweiligen anderen Eltern umsorgt werden. Die Kinder sehen die Eltern ihrer Freundinnen regelmäßig und haben auch zu diesen ein Vertrauensverhältnis und eine Form der Freundschaft aufgebaut, was sich in der Tatsache dokumentiert, dass sie ihr eigenes Zuhause und das Zuhause ihrer Freundinnen auf fast dieselbe Ebene setzen. Daraus lässt sich rekonstruieren, dass sich die Mädchen dieser Gruppe sicher fühlen, wenn

physisch eine Person anwesend ist, die sie umsorgt und pflegt. Dabei ist es nicht relevant, ob diese Person verwandt ist oder nicht. Der Orientierungsrahmen der familiären Beziehungen zu anwesenden Personen wird in ebendieser Aussage deutlich expliziert.

Als die Mädchen nach Kommentaren von Cf und Bf beginnen, zu klären, dokumentiert sich wiederholt eine Verstärkung des gezeigten Zusammengehörigkeitsgefühls. Durch das gemeinsame Lachen bestärken sie sich gegenseitig, nicht aus der dargestellten Rolle, ein Teil einer engen freundschaftlichen Gemeinschaft zu sein, herauszufallen. Af verstärkt die Aussagen weiter positiv und erhöht sie mit einer Steigerung, nämlich, dass sie sich bei allen ihren Freundinnen „aufgehoben“ fühlt. Dies zeugt wiederholt vom Zusammengehörigkeitsgefühl und dem Gefühl der Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Zuhause, was den Orientierungsrahmen der familialen Beziehungen im Freundeskreis rekonstruieren lässt. Einzig Cf gibt in einem Nebensatz zu, dass sie auch manchmal Heimweh habe, wenn sie bei anderen Kindern übernachtete. Es zeigt sich am Begriff des „Heimwehs“, dass eine Verortung bei diesen Kindern trotz der engen Bindung zu ihren Freundinnen und der Gleichsetzung der Zuhause sehr stark mit dem konkreten Elternhaus und der Beziehung zur eigenen Kernfamilie verknüpft ist (siehe auch (2) *Grundbedürfnisse*).

Die Mädchen orientieren sich an einem sehr engen sozialen, familiären Nahraum: Eine Verortung ist nur in Symbiose mit der Familie möglich. Familie ist neben der „Bande“ eine weitere soziale Vorstellung oder anders ausgedrückt: Familie kann ebenfalls die „Bande“, die Freunde sein, also ein sozialer Raum, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen.

Das Thema Freundschaft mit anderen Kindern und Nachbarn ist ein wesentlicher Bestandteil der Orientierung familialer Beziehungen unter Anwesenden. Es zeigt sich bereits in der Eingangspassage, dass ein wesentlicher Aspekt des Orientierungsrahmens der Gruppe die Ausrichtung an sozialen, familienartigen Bindungen ist. Dieser wird über das Unterthema der familialen Beziehungen unter Anwesenden rekonstruiert. Sind die Mädchen der Gruppe Hund Teil einer sozialen Gemeinschaft, fühlen sie sich sicher und zuhause – dadurch können sie sich verorten und ein Heimatgefühl konstruieren und erhalten.



- Df Des wär bestimmt auch schön in irgendam warmen Land,  
dass ma, ja-
- Bf | ( )
- Cf Ich würd gern am Meer wohnen.
- Df | Ja, des wär sehr schön, da kann man dann  
einfach mal (.), so mit der Familie, irgendwo (.),  
da kannst ja auch eigentlich jeden Tag (.) was mit  
der Familie unternehmen.
- Af | (°Luxemburg da war meine Oma° )
- Y Immer (.) zum Baden gehen.
- Df Ja, oder auch manchmal woanders hin. Also (.), aber  
ich finds (.), hier in Apfelhausen\* is scho am  
schönsten.

Df berichtet in diesem Abschnitt von ihrer blutsverwandten Familie, welche in einem anderen Land (Norwegen\*) lebt. Df stellt dann eine Rückfrage an die Gesprächsleitung, ob sie ihre Familie, gemeint ist hier ihre Kernfamilie (Mutter, Vater, Geschwister), mitnehmen könne. Im Verlauf der Diskussion meint sie später, sie sei in Norwegen auch ohne ihre Familie (Kernfamilie) glücklich, weil sie schließlich dort auch Familie (erweiterte Kernfamilie: Onkel, Tanten, Cousine und Cousins) habe. Deutlich dokumentiert sich hier, dass sie in dieser Passage den Wert von Familie über alle anderen sozialen Beziehungen stellt. Selbst Familienangehörige, welche sie sehr selten sieht, würden „dich einfach kennen“. Damit sind der Wohlfühlfaktor und das Gefühl, aufgenommen zu sein, von Geburt an gegeben und werden als selbstverständlich hingenommen. Df elaboriert weiter, dass es schön wäre, in einem warmen Land, selbstredend mit der Familie, zu leben, weil sie auch dort etwas gemeinsam unternehmen könnten. Mit dieser Aussage verbindet sie die Orientierungen dieser Gruppe, in einer familialen Gemeinschaft zu leben und sich in einem Raum orientieren zu können und sich dadurch in diesem aktiv bewegen zu können. Durch die Verbindung dieser beiden Orientierungen entsteht wieder ein Gefühl der Geborgenheit und des Zuhause-Seins.

In der nächsten Passage wird nochmals auf die Notwendigkeit der sozialen Beziehungen eingegangen, hier im Speziellen auf die zur Großmutter, welche eine besondere Stellung im Rahmen der Familie einnimmt, da sie, ähnlich wie die Eltern, eine sehr fürsorgliche und sorgetragende



Rolle für die Kinder der Gruppe Hund einnimmt. Diese Position können die Großmütter der Kinder sehr einfach und flexibel ausfüllen, weil alle Großmütter fußläufig im gleichen Wohnort wie die Kinder leben, wie sich aus den Antworten auf den Fragebögen folgern lässt.

*Gruppe Hund, Passage: „Großmutter“, Z. 353–357*

Df                    L    und da wenn ma weg is (.) zum Beispiel  
jetzt (.) sag ma mal (.) in Italien (.), und dann  
(.), also des is au scho oft bei mir, wenn ich jetzt  
im Urlaub bin da (.), und dann muss ich scho oft  
mal weinen, weil ich zu meiner Oma will, oder so  
und (.) ja.

Df beschreibt in dieser Szene, wie sie in der Fremde, beim gemeinsamen Urlaub mit ihren Eltern, in eine gewisse Einsamkeit stürzt, weil die Großmutter die Reise nicht begleitet. Daraus lässt sich rekonstruieren, wie wichtig die direkte, physische Anwesenheit der engen Familie, hier konkret die der Großmutter, für die Kinder ist.

Wie in vorangegangenen Interpretationen herausgearbeitet, ist für die beschriebenen familiären Beziehungen die physische Anwesenheit der Personen, zu welchen die Kinder enge Beziehungen aufbauen, elementar. Können Personen nicht physisch anwesend sein, nutzen die Diskussions Teilnehmerinnen Ersatzgegenstände (z. B. Kuscheltiere, Spucktücher), um dennoch die vertraute Person für sich auf einer anderen Ebene anwesend sein zu lassen. Sie nutzen diese Gegenstände als „tragbare Heimat“, die Geruch, Gefühl und Geborgenheit des Zuhauses, bzw. der engen Kernfamilie, in sich tragen. Dies beschreiben die Kinder in folgender Sequenz:

*Gruppe Hund, Passage: „tragbare Heimat“, Z. 48–73*

Y                    Okay. und, brauchst du irgendwas Bestimmtes, damit  
du dich irgendwo daheim fühlst? (2) einen Ort (.),  
oder einen Gegenstand?

Bf                    Meine Kuscheltiere.

Alle                Ja

Cf                    L    Ja, ich auch meine Kuscheltiere.

Df                    L    Ich brauch meine Kuscheldecke, wenn ich bei  
wem übernachtete.

Af        Meine Rufis  
 Alle     @ (2) @  
 Y        Was sind Rufis?  
 Bf        So äh-  
 Af        | Des sind doch die Babytücher, die wo die Babys  
           immer ham.  
 Bf  
           | Die hab i au no.  
 Y        Ah. mhm. kenn ich gar net. aber-  
 Af        Du kennst doch so ganz-  
 Df        | Die nennt ma so Spucktücher.  
 Y        Ah. mhm  
 Af        | Ja, und die nenn ich Rufis.  
 Bf        | Ja. und die brauch ich.  
 Af        | Ja  
 Y        Ah. und die nehmts ihr dann mit?  
 Af        Ne. also ich nehm se net mit, nur wenn halt (.),  
           wenn ich wo schlaf.  
 Bf        | Nur wenn ich wo übernachtete.

In dieser Passage dokumentiert sich ein weiterer Aspekt, indem die Mädchen Verortung mit einem bestimmten Gegenstand in Verbindung setzen. Das Sich-Verorten wird folglich festgemacht an einem „Ding“. Allerdings wird dieser Gegenstand, hier Spucktücher, wiederum eindeutig als Personenersatz beschrieben. Dies lässt sich anhand der Aussage von Df, dass sie ihre Kuscheltiere brauche, wenn sie bei jemand anderem übernachtete, rekonstruieren. Im Verlauf des Zitates, in welchem weiter über die sogenannten „Rufis“, also die Babyspucktücher, gesprochen wird, zeigt sich diese Verknüpfung ein weiteres Mal: Af und Bf betonen wiederholt die Wichtigkeit dieses Gegenstandes und erklären in diesem Absatz abschließend, wie Df zuvor, dass sie diese Tücher mitnehmen, wenn sie an einem anderen Ort übernachteten. Kuscheltiere und Spucktücher werden hier als Zuhause-Ersatz, als „tragbares Zuhause“, beschrieben und identifiziert. Im Geruch und beim Anfassen dieser Tücher zeigt sich die Verbindung zum zuhause und zur Mutter überdeutlich. Durch den



Df

| Halt n Haus

Bf Also, dass sie ein Haus haben, ein schönes, warmes.

Df Des muss ja net groß sein, aber Hauptsache irgendeins.

Y //mhm//

Bf Irgendnen Unterschlupf.

Df Ja. (.). und au Kleidung.

Vorausgegangen ist diesem Abschnitt ein Gespräch darüber, wie Kinder in anderen Ländern leben. Anhand dieser Kontrastdarstellung lassen sich die Bedürfnisse, welche die Kinder bei sich selbst feststellen, rekonstruieren. Auf die Frage der Diskussionsleiterin, was die Kinder in fremden Ländern benötigen, um sich zuhause zu fühlen, explizieren die Mädchen diese Bedürfnisse deutlich: Af spricht davon, dass man zumindest ein Dach braucht, was Df differenziert, indem sie es zu „Haus“ erweitert. Bf ergänzt dazu noch die Attribute „warm“ und „schön“. Df differenziert die Aussage über das Hauses weiter, indem sie meint, dass das Haus ja nicht groß sein müsse. Bf und Df fassen die Grundbedürfnisse, über die sie sich unterhalten haben, zusammen zu „einem Unterschlupf“ und Kleidung. Insgesamt lässt sich rekonstruieren, dass die Mädchen für ein Zuhause ein kleines Haus oder eine Wohnung für nötig halten, dazu Kleidung, um sich zu bedecken und sicher vor äußeren Einflüssen zu sein. Primär zeigt sich aber auch hier, dass die Kinder die Liebe und Fürsorge ihrer Kernfamilie für unumgänglich halten, um sich geborgen zu fühlen. Df steigt in das Gespräch mit der Aussage ein, dass auch die fremden Kinder zuallererst ihre Geschwister und ihre enge Familie benötigen, um sich wohl zu fühlen. Erst nach dieser Feststellung zählen die anderen Mädchen die weiteren Grundbedürfnisse auf.

In diesem Absatz verknüpft sich Vorstellung der Mädchen mit der zuvor beschriebenen und rekonstruierten Orientierung der sozialen Beziehungen, im Speziellen der Beziehung zu ihren Eltern und Geschwistern, welche hier definiert werden als „die ganze Familie“, mit der Orientierung an der Erfüllung von materiellen Bedürfnissen. Diese Aussage wird klar und definitiv von allen Mädchen formuliert und gefasst und gilt als feste



Df Weil die da ne andere Sprache reden.  
Y //mhm//

Die Kinder elaborieren weiter aber auch deutlich, dass es für eine wirkliche, tiefergehende Verständigung nicht nur wichtig sei, die gleiche Sprache zu sprechen, sondern dass auch die Herkunft aus dem gleichen Ort eine Rolle spielt. Sie kombinieren in folgendem Abschnitt das „sich kennen“ und Geliebt-Werden mit einer Form der Sprache und Verständigung über Themen, welche nur in dieser vorhandenen Kombination möglich sein kann. Hier zeigt sich auch das starre, statische und örtlich fixierte Bild der Gruppe (siehe auch: Zusammenfassung der Orientierungen der Gruppe Hund).

Die Kinder validieren in folgender Passage immer wieder, dass ohne eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund keine Freundschaften entstehen können, welche als wichtig erachtet werden, um sich wohl und sicher zu fühlen und sich zu verorten. Diese Unmöglichkeit elaboriert Df in folgendem Ausschnitt:

*Gruppe Hund, Passage: „Freundschaft auf Italienisch“ Z. 308–406*

Y | Und da  
kann ma ja auch net Italienisch (.). Oder?  
Df | Ne (.), da kann man  
dann kein Italienisch (.), gar net-  
Af | Da kann ma dann net  
mit denen reden.  
Bf | Da kannst dich net anfreunden.  
Y //mhm//  
Df Und da kannst dich jetzt net einfach hinstehn (.)  
und sagen (.) „Hallo, wie geht’s dir“  
Y Ah. //mhm//  
Df | Und der versteht des ja dann au net.  
Af | Trotzdem (.),  
wenn jetzt da ein Deutscher wohnen däde (.), da  
sagscht halt „hallo“ (.), aber kennst ihn halt net  
(.). und so sagst halt in Apfelhausen\* zu jemand  
„Hallo“ und ich kenn n.  
Y //mhm//  
Df Und des is dann halt einfach-

Af                                | Ja und da kann ich ja mit dem  
dann net reden (.), außer ich will mal wissen wohin  
ich gehen muss (.) oder so

Bf

[ Und ma kann sich (.), ma kann sich  
mit italienischer Kinder gar net so anfreunden,  
weil ma ja gar nich (.) weiß, wie ma des jetzt  
machen soll.

Af

| Da brauch ich nen Übersetzer.

Bf Ja @ ( . ) @

Eine Addition von gemeinsam gelebter Lebenswelt und Freundschaft kann in dieser Diskussion rekonstruiert werden. Die Verortung in einer sozialen Gemeinschaft, in der die Kinder in der gleichen Sprache die gleichen kulturellen Gepflogenheiten, wie Spiele, Nahrungsaufnahme und andere Gewohnheiten, gemeinsam zelebrieren, stellt sich als Geborgenheit vermittelnd dar. In dieser Passage sprechen die Diskussionsteilnehmenden auch das Essen an und stellen einen großen Unterschied zwischen dem italienischen und ihrem gewohnten, deutschen Essen fest. Die Möglichkeit einer Gewöhnung an neues, für sie fremdes Essen sehen sie nicht, ebenso wenig, wie sie die Möglichkeit sehen, eine andere Sprache zu erlernen. In folgender Textstelle beschreiben Af und Df die erwähnte Verbindung und die Notwendigkeit eines gemeinsamen kulturellen Hintergrundes, um Freundschaften schließen zu können und damit ein Gefühl der Beheimatung herzustellen:

Gruppe Hund, Passage: „Gepflogenheiten I“, Z. 417–425

Cf [ Ich glaub die ham halt auch nen anderen  
Geschmack (.) mit Spielen oder so.

Df Ja (.), bei denen gibt's halt (.), also des is ja oft so-

Af

| Oder zum Beispiel Essen. Die essen bestimmt  
nicht so deutsches Essen wie wir.

Df            | Dann essen se zum Beispiel irgendwie was  
              | anderes (.), und dann sagen wir wieder (.) wääh, (.)  
              | oder so (.). weil wir des net mögen (.). Ja (.),  
              | des is halt (.).





teilweise verbunden, wie in unten angefügtem Textausschnitt deutlich gemacht wird, in dem Df gleich zu Beginn die Konklusion setzt, dass man sich daheim, an diesem bestimmten Ort, am wohlsten fühlt.

*Gruppe Hund, Passage: „daheim ist es am schönsten“, Z. 339–368*

Af Hmmm (.). Ich muss mir mal die Bilder anschauen (4).  
Ah (.), also, auch wenn meine Cousine jetzt net so weit weg wohnen, ich däd mich vielleicht da au wohl fühlen (.), aber trotzdem (.), mir geht dann scho mein Zuhause au ab.

Y //mhm//

Df Daheim fühlt ma sich immer am wohlsten.

Bf | Ich fühl mich in Apfelhausen\* am wohlsten.

Y //mhm// also (.), aber des müsst s ihr mir irgendwie noch a bissl erklären (.). Was (.) des für ein Gefühl is, wieso des so is.

Df Ja (.), weil daheim in Apfelhausen\* kennt ma einfach, da wo ma is (.). Da kennt ma sich am besten aus (.)-

Af | Ah, jetzt weiß ich was vielleicht-

Df | und da wenn ma weg is (.) zum Beispiel jetzt (.) sag ma mal (.) in Italien (.), und dann (.), also des is au scho oft bei mir, wenn ich jetzt im Urlaub bin da (.), und dann muss ich scho oft mal weinen, weil ich zu meiner Oma will, oder so und (.) ja.

Cf Ich finds deswegen so schön (.), weil s da so viele Bauernhöfe gibt (.) und ich fühl mich da einfach (.), und ich find die Luft immer so schön (.) und ich find die Gegend auch total schön (.) und friedlich.

Af Also ich glaub (.), ich vermiss Apfelhausen\* so (.), weil ich kenn ja auch fast alle Leute hier so (.), des is ja au so mein Heimatsland (.) und (.), ja, so wenn ich jetzt in Kroatien wär (.), da kenn ich ja eigentlich niemand.

Y //mhm//

Bf | Da fühlt ma sich dann so alleine.

Af | Da wär ich dann so einsam.

Df begibt sich mit der Konklusion zu Beginn dieser Passage sofort auf eine territorial-räumliche Ebene. Auf den Impuls von Y hin differenzieren Df und Cf diese Konklusion weiter aus. Der Heimatort als Raum wird hier nun verbunden mit Familie und Freunden, die auch vor Ort leben. Auf die Nachfrage nach ihren Gefühlen, wieso dies so sei, kommen die Mädchen dann auf einen neuen, räumlich-geographischen Begriff.

Hierbei betont Df als Erstes, dass sie sich an diesem Ort so wohl fühlt, weil sie sich hier so gut auskennen würde. Damit ist sowohl die räumliche Sicht gemeint, dass sie sich räumlich in diesem Ort orientieren und bewegen kann, als auch die emotionale, wie sich in der nächsten Aussage zeigt, in der sie berichtet, dass sie weinen muss, wenn sie weg ist und zu ihrer Oma will.

Cf ergänzt den räumlich-geographischen Faktor, indem sie ausführlich erläutert, warum sie den Ort so schön findet. Dazu nutzt sie eine sehr erwachsene Sprache und Sicht, wie z. B. „friedliche Gegend“ oder „die Luft ist immer so schön“ und differenziert damit das Bild der Heimat mit Kulissenbegriffen weiter aus. Hierin dokumentiert sich eindeutig auch das Bedürfnis nach einem sicheren Lebensort und dem Gefühl, in Geborgenheit zuhause sein zu können. Die Aussage mit den Begriffen „friedlich“ und „schön“ lässt sich auch an den Wunsch bzw. die Bedingung, dass ihr Zuhause sicher und geborgen sein soll, anbinden (siehe Zusammenfassung). Es lässt sich schlussfolgern, dass der Raum, in dem die Kinder leben, ihnen das ultimative Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit bieten muss, damit sie sich zuhause fühlen und sich sicher und geborgen verorten können.

Af geht zum Ende des Ausschnittes noch einmal auf das „Kennen“ des Ortes ein und meint hierzu, dass sie die Bewohner des Ortes alle kennt und sich deshalb hier so wohl fühlt. Sie folgert daraus, dass sie sich aufgrund dessen auch nie allein oder einsam fühlt. An einem anderen Ort, oder gar in einem anderen Land, könnte dies aber dann der Fall sein. Es zeigt sich also abermals die Vermischung einer räumlichen und einer emotionalen Verortung, indem sie die Orientierung der engen sozialen Gemeinschaft und die der geographischen Kenntnis des Ortes miteinander verbindet. Darin dokumentiert sich ein starkes Sicherheitsverlangen nach innerer, also sozialer und emotionaler, und äußerer, also räumlicher

und geographischer Stabilität. Eine Zusammenfassung ihres eigenen räumlichen Bedürfnisses gibt Af zudem mit dem Ausdruck des „Heimatslandes“, in welchem sie für sich ihre beiden Bedürfnisse nach sozialer und räumlicher Sicherheit zusammengefasst sieht.

### *Zusammenfassung der Orientierungen der Gruppe Hund*

In der Zusammenschau der Diskussion kann Geborgenheit als zentrale Rahmenorientierung rekonstruiert werden. Es dokumentiert sich, dass die Kinder der Gruppe Hund sich verorten und beheimaten, wenn sie in ihrem Wohnort in ihren festen Strukturen und Rhythmen leben können. Dann empfinden sie physische und psychische Geborgenheit. Dieses grundlegende Orientierungsmuster kann über verschiedene Themen hinweg rekonstruiert werden.

Die folgenden, spezifischeren Orientierungen lassen sich demzufolge und wie oben beschrieben der Rahmenorientierung Geborgenheit unterordnen:

### *Familiale Beziehungen zu physisch anwesenden Personen*

Als bedeutsamste Orientierung lassen sich die sozialen Beziehungen zu physisch anwesenden Personen rekonstruieren. Es dokumentiert sich, dass die Kinder sich dann sicher fühlen, wenn sie in einem sozialen Gefüge geborgen und umsorgt sind. Die familiäre Orientierung zieht sich als homologes Muster durch die gesamte Gruppendiskussion. Bei der Bearbeitung unterschiedlichster Themen nehmen die Diskutierenden immer wieder Bezug auf ihre Familie, ihre Freunde und Nachbarn. Dabei spielt es für diese Kinder keine Rolle, ob die Menschen, die sie umsorgen, mit ihnen verwandt sind. Die primäre Bedeutsamkeit liegt darin, dass für sie bekannte Menschen physisch um sie sind, die sich um sie kümmern und ihre Bedürfnisse erfüllen. Dies können aber auch Freunde, Nachbarn oder Freunde ihrer Eltern sein. Die Kinder der Gruppe Hund brauchen genau dieses ihnen von Geburt an gegebene soziale Gefüge, um sich sicher, wohl und zuhause zu fühlen. Betont wird innerhalb dieses sozialen Gefüges die Kernfamilie. Deswegen bilden auch Orte, an welchen ebenfalls Familie lebt, eine exklusive Ausnahme, was die Vorstellung der Kinder angeht, an einem anderen, für sie fremden Ort leben zu können. Verortung und Beheimatung ist somit für die Kinder der Gruppe Hund auch

territorial-räumlich durch die Geburt gegeben und schwer veränderbar. Über den im Anschluss an die Gruppendiskussion ausgefüllten Fragebogen lassen sich zudem folgende Informationen rekonstruieren: Alle Kinder dieser Gruppe leben in engen familiären Verhältnissen gemeinsam mit beiden Elternteilen, Geschwistern und Verwandten. Diese Familienmitglieder sehen sie regelmäßig und verbringen Zeit zusammen.

#### *Die Fähigkeit und Möglichkeit, sich in seinem Lebensraum zu orientieren*

Das soziale Gefüge existiert für die Kinder der Gruppe Hund nur in ihrem Wohnort, und sie können sich kaum bis gar nicht vorstellen, dieses Gefühl und ein ähnliches familiäres Gefüge an einem anderen territorialen Ort mit anderen Menschen noch einmal aufzubauen. Es lässt sich an mehreren Passagen rekonstruieren, dass die Kinder ihren Wohnort als elementar erachten, um sich zu verorten. Die Möglichkeit zur territorial-räumlichen Orientierung ist für die Kinder der Gruppe Hund zum einen damit verbunden, dass sie in ihrem Wohnort geboren wurden und sie sich dadurch dort von Beginn an räumlich orientieren können. Zum anderen ergibt sich Geborgenheit innerhalb des Raumes, bzw. hier des Wohnortes, für die Kinder der Gruppe Hund aus der Möglichkeit, kommunizieren zu können und in einem sozialen Netzwerk zu leben. Aus diesen beiden Fähigkeiten, räumliche Orientierung und Möglichkeit der Kommunikation, ergibt sich auch die Option, sich frei und selbstständig im Raum zu bewegen. Auch über die Beschreibung der Gefühle im Urlaub lässt sich die Notwendigkeit für die Mädchen, sich in einem Raum orientieren zu können und die Möglichkeit zu haben, sich dort frei zu bewegen, rekonstruieren.

#### *Erfüllung der Grundbedürfnisse*

Geborgenheit wird den Kindern der Gruppe Hund ebenfalls vermittelt, wenn ihre Grundbedürfnisse erfüllt sind. Diese Orientierung lässt sich in der Diskussion anhand der Beschreibung eines Gegenhorizonts rekonstruieren. Es dokumentiert sich, dass sie es für notwendig erachten, in einem warmen Haus geborgen leben zu können. Zu diesen äußeren Umständen, in einem sie behütenden Haus zu leben, zählt für sie auch, genügend Kleidung zu besitzen, um sich zu bedecken und zu schützen, sowie über genügend Nahrung und Getränke zu verfügen. Weiter

dokumentiert sich als Grundbedürfnis auch die Liebe ihrer Eltern und die der Bezugspersonen. Hier lässt sich eine Verbindung zur Orientierung der familialen Beziehungen ziehen: Sie benötigen Familie und Freunde in einem räumlich fixierten Ort, in einem Haus, das Schutz und Geborgenheit bietet. Sowohl die innere als auch die äußere Wärme vermittelt den Kindern ein physisches und psychisches Sicherheitsgefühl, welches für sie unerlässlich ist, um sich geborgen zu verorten.

### *Das Erleben einer gemeinsam Lebenswelt*

In dieser Kindergruppe lässt sich die sprachliche und emotionale Kommunikation mit Familie und Freunden als weitere Orientierung rekonstruieren. Dazu gehört, dass sie sich selbst sprachlich ausdrücken können und auch die anderen sprachlich verstehen können. Dieser Zustand existiert für die Mädchen nur in ihrer Muttersprache. Zudem wollen die Kinder auch emotional verstanden werden. Auch dies kann für sie nur von Menschen geleistet werden, die in ihrem sozialen Gefüge leben und Kenntnisse über ihre lebensweltlichen Gewohnheiten haben. Eine Veränderung, z. B., dass eine andere Sprache gelernt werden kann, ist für sie nicht denkbar. Dazu kommt, dass die Mädchen auch lebensweltlich einen Hintergrund benötigen, der ihnen Sicherheit vermittelt. Auch dabei ist für sie keine Abweichung des Gewohnten denkbar, beispielsweise eine Veränderung des für sie gewohnten Essens oder der von ihnen eingeübten und verwendeten Regeln eines Spieles. Diese Faktoren beschreiben sie über einen Gegenhorizont, nämlich den, dass es nicht möglich ist, sich im Urlaub zuhause zu fühlen, wenn ebendiese Voraussetzungen nicht zu 100% erfüllt werden können.

Werden die Orientierungen zusammenfassend betrachtet, lässt sich eine Verortung aus Sicht der Mädchen der Gruppe Hund als durch die Geburt an einen Ort gebunden und schwer veränderbar rekonstruieren. Daraus lässt sich folgern, dass die Kinder über einen starren und statischen Modus der Verortung verfügen. Im Verlauf der Gruppendiskussion beschreiben sie sich als stationär und wenig lernfähig im Umgang mit Fremde und Mobilität. Im Gegenteil, die soziale und territoriale Fremde macht diesen Mädchen eher Angst, und es kann rekonstruiert werden, dass sie diese nicht als Chance oder Spiel wahrnehmen. Gegenüber möglichen Veränderungen zeigen sie sich unsicher und ängstlich. Es lässt sich

zudem rekonstruieren, dass die Kinder über wenig Flexibilität hinsichtlich Veränderungen, sei es eine neue Sprache zu lernen, sich dadurch auch allein in fremden Räumen zurechtzufinden, oder neue Kulturen kennen zu lernen, verfügen. *Heimat* kann für diese Mädchen nicht gemacht werden, sondern ist durch Geburt gegeben. Es dokumentiert sich, dass die Mädchen nicht zu konstruktiven Problemlösungen hinsichtlich der Veränderung ihres Lebensumfeldes in der Lage sind.

Es lässt sich rekonstruieren, dass ihr Bedürfnis, in ihrem momentanen, stationären Lebensrhythmus zu bleiben, ist sehr hoch ist. Ist dieser Rhythmus erhalten, fühlen sie sich ruhig, glücklich und zuhause. Durch die starke Konzentration der Mädchen auf die Orientierung der sozialen Beziehungen zeigt sich, dass die Kinder heimische Räumlichkeiten in erster Linie mit einer bestimmten Form von Sozialität verbinden, welche sie mit den Orientierungen der Erfüllung ihrer Bedürfnisse, dem Ausleben einer gemeinsamen Lebenswelt und der Möglichkeit, sich in einem territorialen und sozialen Raum zu orientieren, verbinden. Darin zeigt sich eine ausgeprägte Orientierung nach Sicherheit, Stabilität und Geborgenheit.

#### **4.2.2 Die Gruppe Katze**

In der Diskussion mit der Gruppe Katze sind folgende Passagen stark fokussiert, in denen die Gruppe sich mit (1) den Beziehungen zu Familienangehörigen, (2) der Erfüllung von Grundbedürfnissen und weiteren materiellen Bedürfnissen, (3) der Möglichkeit, ihre eigene Identität frei leben zu können, und (4) der Kenntnis ihres territorialen Lebensraumes, auseinandersetzt.

##### *(1) Beziehungen zu Familienangehörigen*

Eine Verortung konstituiert sich bei den Kindern der Gruppe Katze maßgeblich über eine enge emotionale Bindung und Beziehung zu ihren Familienangehörigen. Über den nach der Gruppendiskussion ausgefüllten Fragebogen lassen sich zudem folgende Informationen herausfiltern: Die Kinder der Gruppe Katze leben zusammen mit ihrer Kernfamilie. Das sind teilweise beide Elternteile, ihre Geschwister und Großeltern, es gibt aber auch den Fall, dass ein Junge nur mit seiner Mutter zusammenlebt. Die Größe und Zusammensetzung der Familie ist für die Kinder nur von

sekundärer Bedeutung. Anders als bei der Gruppe Hund ist für die Kinder der Gruppe Katze nicht die physische Anwesenheit der Familie relevant, sondern die Verwandtschaft. Eine Erweiterung dieses elitären Familienkreises, z. B. durch Freunde oder Nachbarn, ist für sie nicht möglich. Die elementare Relevanz der Familie wird im Gespräch an verschiedenen Passagen deutlich, welche folgend interpretativ dargestellt werden. Es handelt sich dabei um drei verschiedene Ebenen:

- die Kernfamilie, mit der sie zusammenleben, wobei hier ein Schwerpunkt auf die Position der Großeltern gelegt wird,
- die Familie, welche territorial-räumlich entfernt, sozial-emotional, aber nah ist,
- Familie, welche ebenfalls die Rolle von Freunden einnimmt.

Auf den einführenden Erzählimpuls der Gesprächsleitung hin thematisieren die Kinder als Erstes ihre Liebe zu und ihr Vertrauen in ihre Eltern und Großeltern (Kernfamilie). Bereits hier lässt sich der hohe Stellenwert dieser beiden Personengruppen rekonstruieren.

Im folgenden Abschnitt, der sich im Anschluss an den Erzählimpuls findet, dokumentiert sich zum einen, dass eine Verortung für die Kinder unabhängig vom territorialen Raum möglich ist, und zum anderen zeigt er die fundamentale Bedeutsamkeit der Familie und den im Familienkreis hohen Stellenwert der Großmutter für die Kinder.

#### *Gruppe Katze, Passage: „Familienglück“, Z. 10–28*

Cf      Im Heimatland? °Oder?° (3) °Ah so°. (3) Also ich  
       fühl mich bei meiner Oma am meisten wohl, weil sie  
       @leckeres Essen hat@ @(2)@ und weil dort, da also  
       dort sind am meisten meine Freunde und so, also  
       meine Cousinen, und, also sie kommen immer zu Besuch  
       und, ja-

Bf      Und ich halt, ich find halt ich war ja noch nie in  
       Usbekistan\*, bei mir war s so also bei mir is es  
       so, dass meine Eltern, die ähm ham sich auch hier  
       in Friedlingen\* kennen gelernt, die warn nämlich  
       bei in so eim °Flüchtlingslager°, oder so wie man  
       das nennt, und da ham sie sich halt beide kennen  
       gelernt und dann ham sie halt geheiratet, und ähm  
       ich war halt dort noch nie aber ähm und ich hab

halt auch n Opa der dort lebt weil hier wohnen halt  
meine ganzen Tanten und so und ähm mein Opa is halt  
dort geblieben, ähm weil er sich halt dort am meis-  
ten zuhause fühlt, und dann ähm, ich ich hab ihn  
zwar noch nie kennen gelernt aber ähm meine Mama  
ähm also meine Oma is hier und die lieb ich halt  
eigentlich auch am meisten von der Familie aber,  
ich fühl mich auch am meisten wohl, wenn ich bei  
meinen Eltern und bei meiner Familie bin.

Cf setzt mit einer rhetorischen Frage eine Proposition und leitet damit das Thema ein. Dabei stellt sie die Frage, ob es um das Heimatland geht. Sie beantwortet diese Frage nicht laut, sondern spricht einfach weiter. Im weiteren Verlauf ihrer Erzählung handelt es sich dann um Deutschland. Es kann also davon ausgegangen werden, dass in ihrem Verständnis Deutschland ihr Heimatland ist, oder dass der geographische Raum, in welchem *Heimat* verortet ist, für sie nicht von Bedeutung ist.

In ihrer weiteren Elaboration lässt sich die Bedeutung der Familie exemplarisch dokumentieren. Dabei erwähnt sie ihre Großmutter als Erstes – diese Person hat für sie folglich eine besonders wichtige Stellung in der Familienkonstellation. Im Zusammenhang mit ihr erwähnt Cf auch das besonders gute Essen, welches die Großmutter zubereitet. Die Großmutter übernimmt in dieser Familienkonstellation eine pflegerische, sorgende Rolle und hat damit als Stütze und Geborgenheitsgeberin für Cf eine wichtige Position inne. Im weiteren Verlauf erzählt sie von ihren Cousinen, die sie auch als Freundinnen bezeichnet, die ebenfalls zur Großmutter zu Besuch kommen. Es geht bereits hier nur um Familienmitglieder, die als Menschen benannt werden, welche Geborgenheit und Liebe schenken und eine hohe Relevanz im Leben von Cf besitzen.

Bf steigt in ihrer Elaboration ebenfalls sofort in das Thema Familie und speziell Großeltern ein. Auch sie redet dabei zuallererst über ihr Heimatland und berichtet, dass sie noch nie in Usbekistan\* war. Ob für sie Deutschland oder Usbekistan\* als Heimatland gilt, bleibt hier ungewiss. Über die Kennenlerngeschichte ihrer Eltern (in einem Flüchtlingslager) kommt sie zuerst auf ihren Großvater und dann auf ihre Großmutter zu sprechen, welche in Deutschland lebt. Den hohen Stellenwert der Großmutter erkennt man in dem Satz „die lieb ich halt eigentlich auch am



meisten von der Familie“. Es dokumentiert sich, dass die Großeltern eine stützende und sicherheitsgebende Rolle für die Kinder übernehmen und ihnen damit Geborgenheit schenken und eine Verortung ermöglichen. Wie sich an der Elaboration über Großeltern in Usbekistan\* dokumentiert, kann diese Rolle von den Großeltern auch dann übernommen werden, wenn sie räumlich nicht in der Nähe leben und nicht physisch anwesend sein können.

In einer anderen Elaboration des folgenden Transkriptausschnittes erzählt Bf ihre Familiengeschichte. Es hört sich so an, als ob es eine Geschichte ist, die schon oft innerhalb der Familie erzählt und weitergegeben wurde. Bf beginnt damit, die Herkunftsländer ihrer Eltern aufzuzählen, um dann auf ihre Großeltern, zuerst wieder die Großmütter, einzugehen. Wieder betont sie als Allererstes, wie wichtig diese ist und wie sehr sie sie liebt, und akzentuiert damit abermals den hohen Stellenwert der Großmütter in der Familie. In der von ihr erzählten Geschichte, die sich um ihren jahrelang kranken Großvater dreht, der von ihrem Onkel und ihrem Vater in Afghanistan gepflegt wurde, handelt es sich im Kern um den Abschiedsschmerz ihres Großvaters, als sein Sohn nach Deutschland ging. Um die große Ehrfurcht und Zusammengehörigkeit ihrer Familie darzustellen, endet sie ihre Elaboration mit der Aussage über ihre Trauer, diesen Großvater nie persönlich kennen gelernt zu haben, und dem Ausdruck ihrer Liebe zu ihm. In dieser Konklusion zeigt sich abermals die Tiefe der Familienbeziehungen, zusätzlich mit einer Bezugnahme auf ihr Herkunftsland bzw. das ihrer Eltern. Indirekt beantwortet Bf hiermit auch die Frage des Erzählimpulses bzw. trifft die Aussage, wo sie herkommt.

*Gruppe Katze, Passage: „Familiengeschichte“, Z. 76–97*

Bf | Und äh meine Oma, ich hab ähm also noch zwei Omas zum Glück, ähm eine von meim Papa aus und eine von meiner Mama aus und ähm meine Oma von meim Papa aus die hat mir halt ganz viele Sachen von meinem Opa erzählt ähm der war halt ähm, so, der konnte, der hatte halt so ein eigenes Zimmer äh und da waren halt ganz viele Korane und ganz viele Teppiche und so, und äh, da durfte halt niemand rein, außer wenn man fragt und der wurde halt 100 Jahre alt, er lag

sechs Jahre, äh sechs Monate im Koma, weil äh er hatte irgendwie also sein Gehirn is irgendwie so was, also er hatte irgendwie so was, und, äh und dann äh, war halt mein Onkel irgendwie diese sechs Monate, für ihn da, und hat ihn halt immer Kleidung angezogen, Toilette gebracht und so und gewaschen und so und ähm mein Papa ähm hat in Pakistan die dreizehnte Klasse fertig gemacht, und ähm, wollte er studieren, er wollte Jura studieren oder so und weil die dann hierher gekommen sind, als mein Opa noch gesund war, hat er dann meine Oma gefragt, ja äh, wo ist mein Sohn und dann hat halt meine Oma gesagt, ja er is halt in äh Friedlingen jetzt und dann sagt halt mein Opa jetzt so ganz süß, ja warum denn, und dann hat er halt voll geweint und ich find des halt eigentlich schade, dass ich mein Opa nicht kennen gelernt hab. Ja. °Ihr könnt auch was sagen.“

Das Gefühl, dass es die Familien gibt und diese sich uneingeschränkt zu ihnen bekennen, gibt den Kindern ein Gefühl der Geborgenheit, Vertrauen in sich selbst und die Kraft, an einem räumlich irrelevanten Ort zu leben und zu wachsen. Für die Familien gibt es keinen Zweifel, dass sie als Familie füreinander eintreten und da sein müssen, auch wenn sie eventuell eine größere räumliche Distanz trennt. Für die Kinder der Gruppe Katze reichen die emotionale Geborgenheit und die Gewissheit, in den Herzen ihrer Familie anwesend zu sein; eine physische Anwesenheit ihrer Familie ist für sie nicht unbedingt notwendig.

Im Laufe der Diskussion wird in verschiedenen Passagen deutlich, dass nicht alle Familien und Familienmitglieder, zu welchen die Kinder einen sehr engen Bezug haben, in ihrem näheren territorial-räumlichen Umfeld leben. Trotz der Tatsache, dass diese Personen zum Teil noch in ihren Herkunftsländern leben oder sie diese Personen noch nie persönlich gesehen haben, besteht eine solche enge, emotionale Bindung, dass sie den Kindern als psychische Stütze dient. Als Beispiel sei hier die Elaboration von Dm über seinen Bruder, welcher in Peru\* lebt und den er noch nie persönlich kennen gelernt hat, angeführt. Dm benennt ihn aber trotzdem als seinen „besten Freund“. Als zweite Dokumentation dient die



Bf       Sondern? Tschuldigung dass ich solche Fragen stell,  
 aber-

Cf                               | @Sondern@

Dm                               | Nein nichts wir haben ihn halt  
 nicht, wir haben ihn, also wir wollten ihn halt in  
 Peru anrufen aber wir wussten seine Telefonnummer  
 nicht und wir wussten nicht wo er in Peru\* war.

Cf                               | Gibt's da kein Telefonding? Telefonbuch?

Dm                               | Nein.

Em                               | Ach so is der  
 nuch in Lima\*?

Dm                               | Nein. Er is wo anders-

Bf                               | Vielleicht in einem Dorf.

Dm                               | In einem anderen Dorf  
 in Peru.

Y         mhm

Dm       Aber trotzdem ich sehs positiv.

Dm elaboriert in einer nachfragenden Situation über seinen Bruder, wobei deutlich wird, dass er diesen Bruder noch nie gesehen hat und momentan auch kein Kontakt zu ihm besteht. Selbst bei einem Besuch in Peru\* konnten er und seine Mutter keinen Kontakt zu diesem Bruder herstellen. Warum dies nicht gelungen ist, bleibt unklar. Dm ist über diesen nicht vorhandenen Kontakt sehr traurig und enttäuscht. Es wird deutlich, dass die nicht vorhandene Verbindung zu seinem Bruder für ihn einen großen Verlust darstellt. Trotz alledem wird in der Konklusion dieses Abschnitts deutlich, dass er dieser Situation, trotz aller Trauer, etwas Positives abzugewinnen versucht: Der Bruder existiert, sei es auch nur in seiner Vorstellung, seinen Wünschen und Träumen, und kann allein durch seine emotionale und gewünschte Gegenwart für Dm eine Stütze darstellen, Freude hervorrufen und als Freund für ihn fungieren. Die anderen Kinder zeigen in dieser Passage reges Interesse an diesem Thema bzw. dem Verlust des großen Bruders. Sie drücken ihr Mitgefühl für

diese Situation deutlich aus. Es lässt sich konstituieren, wie wichtig auch ihnen ein guter und bestehender Kontakt zu Geschwistern und Familie, unabhängig von der Distanz, ist.

Der folgende Transkriptabschnitt handelt von der Beziehung zwischen Cf und ihrer Halbschwester. Auch sie berichtet, ähnlich wie Dm, dass sie ihre Schwester noch nie persönlich gesehen hat. Aber auch in ihrer Erzählung lässt sich die Hoffnung erkennen, dass sie ihre Halbschwester noch kennen lernen wird, und es zeigt sich, dass sie trotz des fehlenden Kontakts einen emotionalen Bezug aufgebaut hat. In ihrer Konklusion schwingt ebenfalls die Hoffnung mit, dass sich die ganze Familie vereint und auch der Vater zu seiner anderen, großen Tochter noch eine Beziehung aufbauen kann.

*Gruppe Katze, Passage: „die abwesende Schwester“, Z. 370–380*

Cf     Meine Schwester lebt, also lebt, also sie war letztes Jahr in Spanien und, also ich kenn sie nicht, ich hab sie noch nie gesehen, nur in Bildern, und ähm, jetzt is sie in England um dort auch noch, ich weiß nicht was sie dort macht, ich glaub sie arbeitet dort, jetzt auch noch da, und ähm, ihre Mutter, ähm lebt immer, auch hier in Friedlingen\*, und ich weiß jetzt auch wo sie wohnt, und äh, aber ich hab sie also ich hab noch nicht geklingelt. Meine Mutter hat gesagt sie bringt mich mal da hin. Also. Und ich werde sie noch kennen lernen, also, mein Vater wird sie noch auch kennen lernen, also meine Stiefschwester

Die emotionale Bindung der Kinder an ihre Familie ist so groß, dass dieser elitäre Kreis von Menschen für sie nicht zu erweitern ist. Die Kinder sprechen in dieser Diskussion zwar auch über so genannte „Freunde“, es wird aber im Laufe ihrer Ausführungen und der weiteren Diskussion klar, dass sie mit „Freunden“ ebenfalls einen Teil ihrer Familie meinen. Im nachfolgenden Abschnitt spricht Cf von „Freunden“ – gemeint sind damit aber ihre Cousinen, also ein Teil ihrer Familie. Damit konstituiert sich die Tatsache, dass die Familie auch die Rolle der Freunde vertritt und Freundschaften zwischen den Familienmitgliedern bestehen. Immer wieder wird in dieser Diskussion deutlich, dass die Kinder die

Gesellschaft der Familienangehörigen genießen, sie fühlen sich von ihnen verstanden und alle vertrauen einander. Die Familie bietet ihnen Hilfe und Unterstützung bei Alltagsproblemen sowie sozialen Rückhalt in der Gesellschaft, und es werden gemeinsame Interessen gepflegt und Freizeitaktivitäten geteilt, um sozialer Isolation und Einsamkeit vorzubeugen.

*Gruppe Katze, Passage: „Familienglück“, Z. 10–14*

Cf        Im Heimatland? °Oder?° (3) °Ah so°. (3) Also ich  
          fühl mich bei meiner Oma am meisten wohl, weil sie  
          @leckeres Essen hat@ @(2)@ und weil dort, da also  
          dort sind am meisten meine Freunde und so, also  
          meine Cousinen, und, also sie kommen immer zu Besuch  
          und, ja-

Zusammenfassend lässt sich über die Orientierung der sozialen Beziehung der Gruppe Katze rekonstruieren, dass die Kinder sich durch eine sehr enge Bindung und Beziehung zur Familie, die nicht unbedingt physisch anwesend sein muss, verorten und beheimaten. Dies dokumentiert sich an in diesem Abschnitt dargestellten Unterthemen. Im folgenden Transkriptausschnitt findet sich eine Konklusion, welche die Bedeutung der Familie abschließend dokumentiert. Bf spricht dabei von der Familie als ihrem „Ein und Alles“; mit diesem Ausdruck stellt sie, zum Ende der Diskussion, nochmals dar, dass es für sie persönlich keinen anderen Wert, keine andere Person und keine andere Sache gibt, die jemals über die Familie gestellt werden könnte.

*Gruppe Katze, Passage: „Familie, mein Ein und Alles“, Z. 682–687*

Bf                    | Meine Familie, meine Familie-  
Em                    | Meine Mutter, meine Familie.  
Cf                    | Ja.  
Bf                    | Meine Familie.  
Bf                    | Meine Familie is mein Ein und Alles.

*(1) Die Erfüllung von Grundbedürfnissen und weiteren materiellen Bedürfnissen*

In der Gruppe Katze lässt sich als zweite Orientierung die Notwendigkeit der Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller Bedürfnisse rekonstruieren. In mehreren Passagen betonen die Kinder, dass sie sich dann als sicher und geborgen verorten, wenn ihre grundlegenden Bedürfnisse nach Liebe, einem sicheren Wohnort, Nahrung und Hygiene erfüllt sind. In dieser Gruppe kommt hinzu, dass die Kinder weitere materielle Bedürfnisse nach technischen Geräten und Geld klar formulieren und diese befriedigt haben möchten, um sich wohl zu fühlen. Diese externen Stabilisatoren für ihre Beheimatung lassen sich in den dargestellten Transkriptausschnitten rekonstruieren.

Das primäre Bedürfnis der Kinder nach Liebe und Geborgenheit wurde bereits in der Orientierung der sozialen Beziehungen rekonstruiert, lässt sich aber auch in diesen Abschnitt nochmals einordnen. Um sich an einem Ort heimisch zu fühlen, benötigen die Kinder primär die Gewissheit, von ihrer Familie geliebt und im Herzen getragen zu werden. In folgendem Transkriptausschnitt wird mit der Aussage „lieber Familie als Freunde“ die ausschließliche und elitäre Bedeutung der Familie abermals betont. An das Bedürfnis, geliebt zu werden schließen, sich dann die weiteren grundlegenden Bedürfnisse an, welche sich teilweise in folgenden Zitaten dokumentieren:

*Gruppe Katze, Passage: „primäre Grundbedürfnisse“, Z. 682–703*

Bf

| Meine Familie, meine Familie-

Em

| Meine Mutter, meine Familie.

Cf

| Ja.

Bf

| Meine Familie.

Bf

| Meine Familie is mein Ein und Alles.

Dm

| Ja. Meine Familie.

Af

| Meine Familie.

Cf

| Familie.

Bf

|

Familie, Freunde, Ein und Alles.

Cf       | Und Essen. @(. )@  
 Bf               | @Ne, ich schwör, mein Essen is auch  
               das Wichtigste.@  
 Af       | @(. )@  
 Bf               | Essen, Familie und Freunde müssen  
               bei mir.  
 Cf                                       | Duschen.  
 Em                               | (                )  
 Bf       Sonst is es kein Leben.  
 Em               | Ja. Lieber Familie als Freunde.  
 Cf                               | Duschen. @(. )@ Sonst fühl ich  
               mich irgendwie voll komisch.

Nach der Familie zählen die Kinder in diesem Diskussionsabschnitt Nahrung auf. Hier stellt Bf das „Essen“ auf eine eigene Position und personalisiert es mit „mein Essen“; dies dokumentiert, dass sie zum einen gerne isst und ihr zum anderen klar ist, dass sie Essen benötigt, um zu überleben. Am Ende dieses Abschnitts wirft Cf ein, dass sie auch duschen muss, um sich wohlfühlen. Es wird deutlich, dass sie ein gewisses Maß an Hygiene braucht, um sich in ihrem Körper wohl zu fühlen.

Mehrmals während des Diskurses beschreiben die Kinder ihre Wohnungen und ihr territoriales Zuhause als von großer Bedeutung für sie. Es wird dargestellt als geborgenheitsschenkend und bietet Platz und Raum, um mit der Familie zusammen zu sein. In folgender Passage elaboriert Af über ihre Wohnung.

*Gruppe Katze, Passage: „Zuhause“, Z.49–61*

Af       Ja ähm. Also. Ich fühl mich wohl in meinem Wohnzimmer, weil dort von meiner ganze Familie jeder ist. Manchmal kommt auch meine Oma zu Besuch und, äh da seh ich auch ganze Zeit meine Katze, weil sie auch dort ist. Und ähm die Küche und das Wohnzimmer sind zusammen, in einem Zimmer, und deswegen also wenn meine Mama kocht, dann schau ich meistens Fernsehen oder hilf ihr beim Kochen und dann riecht des halt immer so gut und dann ähm muss sie uns halt nicht rufen dann kommen wir einfach zum Tisch und essen. Und da is einfach alles so bequem.



Em       Ja ähm mein, also wo ich mich am meisten wohl fühle  
          ist bei mir zuhause, ja weil halt, des is ja mein  
          Zuhause.

Cf       Playz 3 zocken.

Alle                               | @(. )@

Af differenziert in ihrer Elaboration das Thema Familienbeziehungen weiter aus, indem sie es hier exemplarisch an ihrer gemeinsamen Wohnung und dem gemeinsamen Essen abarbeitet. Sie geht zwar deutlich darauf ein, dass sie ihre Wohnung, speziell ihr Wohn-/Esszimmer benötigt, um sich wohl zu fühlen, setzt dies aber sofort wieder emotional in Bezug zu Familie, Mutter, Gemütlichkeit, die sich hier wieder im Essen manifestiert. An diesem Abschnitt lässt sich rekonstruieren, dass die Familie in ihrer Wohnung in einer realen Enge lebt, die aber zu einer psychischen Enge wird und so auch gewünscht ist. Zudem wird hier zum ersten Mal das Haustier (Katze), welches ebenfalls als Familienmitglied gesehen werden kann und als Wohlfühlfaktor fungiert, erwähnt. Auch in anderen Gruppendiskussionen (Luchs, Taube, Maulwurf und Elefant) werden Tiere als Halt gebend und Geborgenheit vermittelnd beschrieben und dienen als Faktoren, damit sich die Kinder als geborgen verorten können.

Em konkludiert das Thema, indem er eine Zusammenfassung seiner Gefühle gegenüber seiner Heimat gibt, „weil des is halt mein Zuhause“. Es fehlen ihm die Worte für weitere Differenzierungen, allerdings können auch weitere Lesarten möglich sein: Zum einen die, dass er sich über seine Heimat, bzw. sein Zuhause, noch nie Gedanken gemacht hat, weiterhin die, dass das Thema zu abstrakt ist und er nicht in der Lage ist, es weiter zu explizieren. Und zuletzt, dass es gar nicht nötig ist, sich weitere Gedanken dazu zu machen, weil das Thema mit dem einfachen Satz „zuhause ist zuhause“ für ihn zu Ende expliziert und durchdacht ist.

Cf konkludiert das Thema mit einem weiteren kurzen Einschub humoristisch, indem sie auf eine Freizeitbeschäftigung hinweist, nämlich das Spielen mit der PlayStation. Dieses Spiel macht, ihrer Meinung nach, für Em einen Faktor des Zuhause-Seins aus.

Eine weitere Passage dokumentiert die Bedeutsamkeit von Familie, dem Haustier als Familienmitglied, Wohnung und Essen nochmals als Faktoren der Verortung. Auch an dieser Passage lässt sich rekonstruieren, dass



Cf                    | Kennt ihr schon, kennt ihr schon, dieses  
                          Film mit dieses Zeit-

Em                  | Boah, nein jetzt wieder dies da, Momo oder wie  
                          der heißt.

Cf                  @(. )@ Momo.

In dieser Passage zeigt sich die Verknüpfung des materiellen Faktors „Geld“ mit den ideellen Faktoren „Spaß“ und „Zeit“. Darüber lässt sich rekonstruieren, dass auch diese ideellen Faktoren für das Wohlfühlklima der Kinder vorhanden sein sollten. Sie versuchen diese Verknüpfung an dem Beispiel der Romanfigur Momo darzustellen. Der Roman Momo (Michael Ende, 1973) wurde von den Kindern im Unterricht behandelt. In dieser Geschichte versucht das kleine Mädchen Momo die grauen Herren, welche alle Zeit sparen, in Wahrheit aber Zeit verlieren, zu lehren, im Jetzt zu leben. Übertragen möchten auch die Kinder der Gruppe Katze so leben – sie leben im Jetzt, in dem Moment an diesem Ort sind ihre Bedürfnisse gestillt, fühlen sie sich wohl und zuhause und machen sie sich keine Gedanken und Sorgen um Zukunft und Vergangenheit machen.

## *(2) Die Möglichkeit, in ihrer Lebenswelt frei leben zu können*

Als dritte Orientierung lässt sich in dieser Gruppendiskussion die Möglichkeit für die Kinder, ihre eigene Identität in ihrer Lebenswelt frei ausleben zu können, rekonstruieren. Trotz individueller Identitätsmerkmale ist es den Kindern wichtig, Teil einer Gemeinschaft sein zu können und in dieser Gemeinschaft mit ihren individuellen Eigenheiten angenommen zu werden. Die Kinder möchten mit ihrer einzigartigen Individualität als Teil einer Gemeinschaft in ihrer Lebenswelt ungezwungen und frei leben. Die einzelnen individuellen Faktoren lassen sich in diesem Diskurs in drei Punkten zusammenfassen: Glaube, Aussehen, Sprache.

Der Glaube an Gott und die Ausübung ihrer Religion spielen für die Kinder der Gruppe Katze eine wichtige Rolle. Über den Fragebogen und den Verlauf des Gesprächs lässt sich rekonstruieren, dass, ausgenommen Cf, welche Christin ist, alle anderen Kinder dieser Gruppe Muslims sind und auch religiöse Sitten und Bräuche gemeinsam mit ihrer Familie ausüben. Bf beschreibt in folgender Passage, wie der Glaube an Gott und das Beten,



Gruppe Katze, Passage: „Glaube“, Z. 799–809

Em   | Und bist du  
jetzt Muslim oder ähm-  
Cf         | Christ.  
Bf                 | Nein, aber sie denkt mehr, ja aber sie isst  
Schwein.  
Af  
                                | Ja. Ja aber ich bin trotzdem-  
Bf   | Aber sie glaubt trotz-  
dem an Gott.  
Cf  
                                | Ja.  
Af  
                                | Natürlich.  
Bf  
                                | Ja, hat sie gesagt.

Ein weiterer Faktor, der ein Merkmal der Kinder der Gruppe Katze darstellt, ist, dass die Kinder verschiedene Muttersprachen sprechen. Wobei für sie die Unterscheidung zwischen der Muttersprache und der Sprache, welche sie untereinander sprechen (Deutsch), keine Bedeutung hat.

Gruppe Katze, Passage: „Muttersprache“, Z. 307–310

Cf                   | Ach ja, kennst du die Sprache, also  
                    | kannst du "deine Muttersprache"-  
Em                 | Spanisch.  
Cf                 | "Ach ja, Spanisch".

Die Kinder sehen das Sprechen von zwei Sprachen als Normalität und Bereicherung. Es lässt sich in diesem Diskurs großes Interesse der Kinder der Gruppe Katze an den für sie fremden, anderen Sprachen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen und der Mitdiskutierenden rekonstruieren. Auch Sprache, ähnlich wie Glaube, erachten sie als Teil von sich selbst und ihrer Familientradition. Sie sehen Sprache als einen flexiblen Faktor, da sie erlernbar und veränderbar ist und nicht statisch gegeben. Sprache ist für diese Kinder ein veränderbares Konstrukt und bietet die Möglichkeit zur Kommunikation. Verschiedene Sprachen machen ihnen

Gruppe Katze, Passage: „verschiedene Sprachen“, Z- 811-863

Em Hallo.  
Bf Nein, nein, nein ( schon was)-  
Alle | @ (3) @  
Bf | sag mal, wie  
geht es dir.  
Em Oh warte, ich muss überlegen.  
Cf | Oh mein Gott und er kann  
flüssig.  
Af | Also kannst es  
nich. @ (.) @  
*Schweigen (3)*  
Em Ja ich traue mich nich, keine Ahnung.  
Bf Jetzt sag doch-  
Cf | Tunesisch is so wie Arabisch also-  
Bf | Ok, sag du-  
Cf | Tunesisch is so wie Arabisch-  
Bf | Sag doch.  
Em | Tunesisch is ( )  
Bf | Sag doch, wie geht es  
dir.  
Af | Sag doch.  
Cf | Läbäs aalik.  
Af Sag du.  
Bf Hallo, hallo, wie geht es dir.  
Dm | Äh, Hola, cómo tu estás?  
Cf | **Woohooo**  
Bf | Alter, des is endgeil.  
Af | @ (.) @  
Bf | Endcool. Des is voll cool.

Nach einer Proposition durch Bf, die Em fragt, ob er Kroatisch\*, seine Muttersprache, sprechen kann, fragt sie im weiteren Verlauf alle anderen Kinder, ob sie ihre jeweilige Muttersprache sprechen könnten. Alle Kinder bejahen dies, was dokumentiert, dass in ihrem Zuhause in dieser jeweiligen Sprache gesprochen wird und sie auch eine Verbindung zu ihrem jeweiligen Ursprungsland haben. Bf macht dann den Vorschlag, dass jedes Kind ein Wort in seiner Muttersprache sagen soll. Nach anfänglichem Zögern gehen die anderen Kinder auf ihren Vorschlag ein. Die Passage endet in einer echten Konklusion, indem Bf begeistert auf die spanische Aussage von Dm reagiert. Diese positive Reaktion zeigen im weiteren Verlauf auch die anderen Kinder, was den Respekt und auch die Selbstverständlichkeit gegenüber anderen, den Kindern fremden Sprachen rekonstruieren lässt. Unterschiedliche Sprachen, Kulturen und Lebenswelten leben diese Kinder selbstverständlich nebeneinander und miteinander. Sie empfinden dies, anders als die Kinder der Gruppe Hund, nicht als angsteinflößend, sondern als Normalität. Ein flexibles Nebeneinander und Miteinander lebensweltlicher Aspekte und Identitätsmerkmale gibt diesen Kindern ein Sicherheits- und Wohlfühlgefühl.

Als dritter Teil der hier genannten Merkmale elaborieren die Kinder über das Aussehen. Deutlich wird dies in der Passage in der sie über das Mobbing, welches Dm in einer anderen Schule und auch in der momentanen Schule erfahren musste, sprechen.

*Gruppe Katze, Passage: „Aussehen“, Z. 420–462*

- Bf | Wurdest du eigentlich in äh, Stefans- äh, Stefansburg\*, auch ähm, also, tschuldigung, dass ich das jetzt sage aber auch so beleidigt wie Francesco\* Elijah\* und so weiter dich beleidigen?
- Em | Ach Gott Alter einmal vielleicht aus Spaß.
- Af, Bf, Cf | Einmal.
- Cf | Und aus Spaß?



Bf                               | Des is was richtig Schlimmes, was du da sagst.

Em   | Sag ich, sag ich ernst? Nein.

Bf                               | Aber er empfindet es als ernst und Matteo\* beleidigt ihn auch immer damit.

Cf                               | Schon, ge.

Bf                               | Ich mein er kann doch nichts dafür, oh Gott.

Em   |  
(°Ja, ja des stimmt ja, ich kann auch nix dafür, des fällt mir, ne)

Cf                               | Oh Gott sagst du.

Em                               Hey, schlag ein Bruder.

Dm                               @Nein.@ Nein in Stefansburg\* wurd ich nicht beleidigt.

Em                               Aber du hast doch Schule gewechselt, weil du doch beleidigt wurdest? Hast du doch mal gesagt.

Cf                               Nein, das war hier. Oder?

Dm   | Des war hier.

Em                               Ja hier. Aber, welche Schule war des?

Dm                               Ähm. Anselm-Schule\*. Des war so-

Em   | Wieso wurdest du da so gemobbt?

Bf   | Genau so wie ihr hier ihn mobbt, ne.

Dm   | Ich weiß es nicht.

Em   | Er wird doch hier nicht gemobbt, Alter-

Af, Bf, Cf                       | Neee.

Em   | Aber so richtig Mann, dass er weint-

Bf   | Oh, er weint.

Cf

└ Oh. Als ob du ihn nicht immer zum Weinen bringst.

?

└ Passt

schon Mann.

Em

└ Einmal hat er geweint weil ich, ihr alle gesagt ham, dass er schlecht singt, okay?

Bf

└ Nein, also, ich hab nicht gelacht-

In diesem emotionalen Abschnitt wird deutlich, wie essenziell es für die Kinder ist, in ihrem Sein und Aussehen akzeptiert und angenommen zu werden und auch in ihrer Unterschiedlichkeit Teil einer Gemeinschaft sein zu können. Diese Gemeinschaft vermittelt ihnen das Gefühl von Sicherheit und Schutz vor anderen Personen. Wie belastend es ist, diesen Schutz nicht zu erfahren und, hier aufgrund einer anderen Hautfarbe, ausgeschlossen zu sein, muss Dm schmerzlich erfahren. Die Mädchen ergreifen von Beginn an für ihn Partei und verteidigen ihn gegenüber Em. Em der scheinbar einer derjenigen war, welche Dm mobben, versucht sich mit Aussagen wie „aus Spaß“ herauszureden und bestreitet Teil der Gruppe gewesen zu sein, welche Dm gemobbt hat. Als ihm deutlich wird, wie schmerzhaft dieser Ausschluss aus der Gruppe und die Beleidigungen aufgrund seiner anderen Hautfarbe für Dm sind, weil dieser zu weinen beginnt, entschuldigt er sich und versucht durch Handschlag und den Ausdruck „Bruder“, eine Verbindung zu ihm herzustellen. Es wird in dieser Passage deutlich, dass es den Kindern klar ist, dass gewisse körperliche Merkmale nicht zu ändern sind und ein respektables Miteinander manchmal schwer, aber für das Wohlbefinden aller unbedingt nötig ist. Eine Verortung konstituiert sich in diesem Abschnitt darüber, in seiner Eigenheit und seinem besonderen Aussehen angenommen und respektiert zu werden. Dies gibt den Kindern die Gelassenheit und Geborgenheit, an einem Ort anzukommen und dort in Ruhe sein und leben zu können.

Für die Kinder ist es von großer Bedeutung, Bräuche und Sitten ihres Herkunftslandes pflegen zu können und trotzdem in die kulturellen Gepflogenheiten und das Leben in Deutschland integriert zu sein. Im Diskurs wird deutlich, dass die Gewöhnung an neue Umwelten sowie das

Erlernen neuer Rituale und Regeln wie auch Sprachen für sie kein Problem darstellen. Sie sind bereit über die bloße Gewöhnung hinaus dazuzulernen und Neues für sich anzunehmen und in ihr Alltagshandeln zu integrieren. In der Passage „Lima\*“ wird deutlich, dass solche Veränderungen große Herausforderungen darstellen und die Kinder auch in Sorge und Angst versetzen können, dass sie aber dadurch, dass sie solche Situationen bewältigt haben, Mut schöpfen für zukünftige Aufgaben und Bewältigungsstrategien entwickelt haben.

*Gruppe Katze, Passage: „Lima\*“, Z. 290–306*

Dm └ Ja. Und  
die Hauptstadt davon is Lima\* und des is jetzt ähm  
seit neun Jahren war ich nicht mehr dort.

Em └ Du warst doch dort hast du uns-

Dm └  
Ja, aber seit neun Jahren, mit drei war ich erst  
wieder dort. Und ja, ja, es war halt sehr schön  
dort, und es hat mir auch sehr gefallen, und als  
ich hier in Deutschland war ich wusste gar nichts  
und in Peru\* auch nicht, ich war voll besorgt, was  
jetzt passiert aber es wurde alles gut.-

Bf └ mhm. Bist du hier in Deutsch-  
land geboren oder äh-

Dm └ Ja.

Cf Und ähm, ja ich habs vergessen.

Bf └ Und hast du deinen Bru-  
der dort auch gesehen?

Dm └ Nein, leider nicht.

Dm berichtet in dieser Passage von großen Ängsten und Sorgen, weil er „gar nichts wusste“. Durch Besuche in seinem Heimatland Peru\* war er unsicher, wo er dazugehört, wo er sich verorten soll und wo seine sichere Basis ist. Dennoch lässt sich rekonstruieren, dass er positiv aus dieser Zeit, in der scheinbar ein Durcheinander hinsichtlich des Wohnortes herrschte, herausgegangen ist, was sich in seiner Zwischenkonklusion „aber es wurde alles gut“ zeigt. Bf fragt in dieser Passage auch wieder nach seinem Bruder, welcher, wie bereits dargestellt, eine wichtige Stütze

für Dm darstellt. Eine Sicherheit zu haben, zu welchem Land sie gehören, wo sie leben und wie es für sie weitergeht, stellt für die Kinder einen Faktor dar, um anzukommen und sich verorten zu können (siehe Orientierung 4). Zudem dokumentiert sich im oberen Transkriptausschnitt auch die Verbindung zu einem sicheren familialen Netz.

## *(2) Kenntnis ihres territorialen Lebensraumes*

Als vierte Orientierung lässt sich rekonstruieren, dass es für die Kinder eine hohe Bedeutung hat, sicher und geborgen an einem festen Wohnort gemeinsam mit ihrer Familie in einem Haus, bzw. einer Wohnung leben zu können. Es lässt sich aus der Diskussion rekonstruieren, dass es für die Kinder wichtig ist, sich an diesem Ort auszukennen, bzw. sich räumlich darin orientieren zu können und damit die Möglichkeit zu haben, sich darin frei und selbstständig bewegen zu können.

Aus den Fragebögen und Elaborationen in der Diskussion (siehe z. B. Passage „Familiengeschichte“) lässt sich rekonstruieren, dass alle Kinder bereits mehrmals umgezogen sind und teilweise Flucht und Vertreibung miterlebt haben. Das Leben an einem sicheren, festen Wohnort, in physischer und psychischer Sicherheit und Geborgenheit, hat für sie vermutlich auch daher eine hohe Gewichtung.

In der folgenden Passage, welche bereits verwendet wurde, um den Stellenwert der Großmutter herauszustellen, dokumentiert sich auch, mit welchen Vorerfahrungen diese Kinder aufwachsen. Cf leitet das Thema mit einer rhetorischen Frage ein. Dabei stellt sie zur Diskussion, ob es um das Heimatland geht. Sie beantwortet diese Frage nicht laut, sondern spricht einfach weiter. Im weiteren Verlauf ihrer Erzählung geht es dann um Deutschland. Es kann also davon ausgegangen werden, dass es sich in ihrem Verständnis um Deutschland als ihr Heimatland dreht; da sie diese Frage aber offenlässt, kann es sich auch um ihr Ursprungsland als Heimatland handeln. Primär befasst sich ihre weitere Elaboration dann mit ihrer Familie, im Speziellen mit ihrer Großmutter. Es geht in ihrer Aussage um Familienmitglieder, die als Faktoren benannt werden sich zu verorten, der territoriale Raum und Ort spielt hierbei keine Rolle. Auch in der weiteren Elaboration von Bf im Modus der Erzählung handelt es sich primär um die Wertigkeit der Familie. Sie kommt dabei ebenfalls zuallererst auf ihr Heimatland zu sprechen und berichtet, dass sie noch

nie in Tadschikistan\* war. Ob für sie Deutschland oder Tadschikistan\* als Heimatland gilt, bleibt hier ungewiss. Über die Kennenlerngeschichte ihrer Eltern (in einem Flüchtlingslager) kommt sie zuerst auf ihren Großvater zu sprechen und dann auf ihre Großmutter, welche auch in Deutschland lebt. Den hohen Stellenwert der Großmutter erkennt man in dem Satz „die lieb ich halt eigentlich auch am meisten von der Familie“. In einer abschließenden Konklusion legt sie aber definitiv fest, dass sie sich bei ihrer Familie, dazu zählen für sie, nach den bisherigen Erzählungen, ihre Eltern und ihre Großmutter, am wohlsten fühlt. Die soziale Einbettung in die Familie wird als primärer Faktor für eine glückliche Verortung festgelegt. Raum und Ort spielt im Eingangsimpuls dieser Diskussion noch keine Rolle. Beheimatung lässt sich hier als raumunabhängig definieren. Verortung konstruieren die Kinder über ihre Familie und den Ort, an dem die Familie ist (siehe dazu Passage „Familienglück“).

Im weiteren Verlauf der Diskussion (zum Beispiel Z. 63–68) und aus den Antworten der Kinder auf den Fragebögen lässt sich weiterhin auch rekonstruieren, dass es für die Kinder einen hohen Freizeitwert darstellt, sich auf öffentlichen Plätzen und in der Umgebung ihrer Wohnungen zu treffen und dort Zeit zu verbringen. Daraus lässt sich schließen, dass es für die Kinder relevant ist, sich in ihrem Wohnort „auszukennen“ und sich darin orientieren zu können. Dies verleiht ihnen ein Gefühl der Selbstständigkeit und Bewegungsfreiheit und lässt sie mit mehr Selbstvertrauen an ihrem Wohnort leben.

Die Orientierung der sozialen Gemeinschaft mit der Familie und die Relevanz der Orientierungsfähigkeit zeigen sich in folgendem Ausschnitt der Diskussion:

*Gruppe Katze, Passage: „Der Bruder in Peru\* II“, Z. 34–47*

- Dm     Also ich komme aus Peru\* und ich fühl mich am meisten wohl bei meinem Bruder ja, weil ich ihn einfach mag, er is sozusagen für mich mein bester Freund und ja ich hab auch sehr viele Verwandte dort und da hab ich auch nicht sehr viele davon kennen gelernt. Leider. Weil mein Opa den kenn ich gar nicht, weil der gestorben is, und mein Onkel auch.
- Bf     Ähm. Lebt, lebt dein Bruder in Peru\*?

Dm | Ja.

Bf Ach so. Warum is er nicht hier nach Friedlingen\* gekommen?

Dm Ähh, weil er sich hier nicht auskennt und so.

Bf |

Ach so.

Dm | Er is ganz in Peru\* aufgewachsen, er war nie in Deutschland.

Bf | Ach so.

Dm definiert hier ihre Verortung wieder stark über die Beziehung zu seiner Familie und geht indirekt auf den Verlust seines Bruders ein. Eine herausragende Stellung haben in seiner Elaboration auch wieder die Großeltern bzw. der Großvater. Am Rande geht er auf die Bedeutung der Orientierungsfähigkeit ein, was für diesen Abschnitt als relevant rekonstruiert werden kann. Für ihn stellt die nicht vorhandene Fähigkeit, sich in Deutschland in dieser bestimmten Stadt orientieren zu können bzw. sich „auszukennen“, einen Grund dar, warum der Bruder nicht auch migrieren kann.

Als dritter relevanter Faktor lässt sich herausarbeiten, dass für die Kinder ein sicherer Wohnort, in welchem sie in einer festen, geschützten, geborgenen Wohnung mit ihren Eltern leben, von großer Wichtigkeit ist. Dies wurde bereits in der Orientierung 2 dargestellt (siehe Passage „Zuhause“). Af differenziert in ihrer Elaboration das Thema Familienbeziehungen weiter aus. Allerdings geht sie auch deutlich darauf ein, dass sie ihre Wohnung, speziell ihr Wohn-/Esszimmer, benötigt, um sich wohl zu fühlen. Auch wenn sie diese Aussage sofort wieder in einen emotional in Bezug zu Familie, Mutter, Gemütlichkeit (hier wieder Essen) setzt, lässt sich an diesem Abschnitt rekonstruieren, dass die Familie in ihrer Wohnung in einer realen Enge lebt, die aber zu einer psychologischen Enge wird und so auch gewünscht ist. Die Wohnung, das Wohnzimmer geben Geborgenheit und Sicherheit und stellen, im Bezug zur Familie, einen Faktor für eine positive Verortung dar.

Wie bereits in der Passage „Zuhause“ rekonstruiert werden konnte, leben die Kinder in physischer Enge. Auch in der Passage „Friedlingen\*“ lässt sich diese Enge rekonstruieren.

*Gruppe Katze, Passage: „Friedlingen\*“, Z. 355–368*

Dm Und da, da ich hab mich halt, ich wollte mich halt nicht daran gewöhnen, dass ich hier lebte, ich wollte, ich wollte eigentlich nie nach Friedlingen\* kommen, weil ich des irgendwie doof fand, weil ich alles verlassen musste, meine Freunde und so und mein Vater auch weil der in Stefansburg\* lebt, weil meine Eltern sind ähm getrennt- (weint)

Y | mhm

Dm | und, ja, und vorher, also ich hatte auch keine große Wohnung am Anfang, weil wir so in ner Ein- Zimmer- Wohnung gelebt haben und des war ein bisschen blöd aber, ich fand's okay. Dass ich überhaupt was hatte.

Dm beschreibt, dass er zu Beginn seiner Migrationsgeschichte in Deutschland in einem sehr kleinen Appartement mit seinen Eltern gewohnt hat. Trotz dieser Enge und Armut war er glücklich über ein sicheres, gemeinsames Zuhause. In dieser ersten Stadt, Stefansburg\*, verfügt er über die Faktoren Liebe seiner Eltern, Freunde und das Leben in einer Gemeinschaft, seine Bedürfnisse nach sicherem Wohnraum und Nahrung waren erfüllt. Diesen Ort dann zu verlassen, weil sich seine Eltern trennten und die Mutter nach Friedlingen\* ging, bedeutete für ihn das wiederholte Auflösen einer Verortung. An seinen Tränen während der Erzählung wird der Schmerz über diesen Verlust deutlich. An dieser Passage lässt sich rekonstruieren, wie bedeutsam es für die Kinder ist, einen sicheren Raum zu haben, an dem sie leben können und in welchem sie durch diese Sicherheit den Mut erlangen können, diesen auch zu verlassen und sich die Umgebung und den Lebensraum aktiv anzueignen.

*Zusammenfassung der Orientierungen der Gruppe Katze*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kinder dieser Gruppe *Heimat* als ein wachsendes, wandelbares Konstrukt sehen. Es zeigt sich, dass sie durch persönliche Erfahrungen (Umzüge, Migration, Flucht) erlebt

haben, dass sie sich flexibel verorten können. In dieser Diskussion lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder, um sich an einem Ort zuhause und geborgen zu fühlen, ein hohes Maß an Sicherheit, sowohl physischer als auch psychischer Art, benötigen. Weiter lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder der Gruppe Katze aufgrund ihrer persönlichen oder familiären Migrations- und Fluchterfahrungen Sicherheit nicht so stark an einem geographischen Ort, sondern an sozialen Beziehungen für sich festmachen.

Es dokumentiert sich weiter, dass sie Raumwechsel und Mobilität angstfrei und überwiegend positiv begegnen. Trotzdem sind sie sich bewusst, dass flexible Verortung verbunden ist mit persönlicher Arbeit und Anstrengung. Das damit verknüpfte Erlernen neuer Sprachen und Lebenswelten stellt für sie kein Problem dar und der daraus entstehende Zugewinn wird sogar als persönlicher Gewinn gesehen.

*Heimat* kann für sie räumlich an verschiedenen Orten in der Welt sein und ist nicht stationär gegeben. Daher stellt sich die Welt für diese Kinder als klein und erfahrbar dar. Rekonstruieren lässt sich dies auch an ihrem Umgang mit dem Globus, einem stillen Impuls während des Gesprächs, auf dem sie ihre Herkunftsländer oder die Herkunftsländer ihrer Eltern und Großeltern spielerisch und mit großer Leichtigkeit verorten konnten. Großen Distanzen und Unterschieden in Lebenswelten begegnen sie offen und angstfrei. Die Fotos fremder Kinder und Personen, ebenfalls ein stiller Impuls, behandelten sie im Modus Schule und versuchten dort schulisches Wissen und Kenntnisse aus den Medien anzubringen (z. B. Luftverschmutzung in Asien).

In der Zusammenschau der Diskussion können auch bei der Gruppe Katze Sicherheit und Geborgenheit als zentrale Rahmenorientierungen rekonstruiert werden, es zeigen sich folgende, bereits beschriebene spezifischere Orientierungen:

#### *Beziehungen zu Familienangehörigen*

Prägend für die Kinder der Gruppe Katze ist die Orientierung soziale Beziehungen. Hierbei spielt die Familie, die physisch nicht unbedingt anwesend sein muss, emotional und psychologisch eine große Rolle im Leben der Kinder. Die Orientierung Beziehungen zu ihren



Familienangehörigen zieht sich konstant durch die gesamte Diskussion und ist auch immer Teil der anderen Orientierungen. Die starke Bindung der Kinder an ihre Verwandtschaft dokumentiert sich an verschiedenen Themen, und dies vom Beginn bis zum Ende des Gesprächs. Eine Verortung ist für die Kinder der GD Katze dort, wo sie in Geborgenheit mit zumindest einem Teil ihrer Familie zusammen sein können. Eine exklusive Rolle, neben den Eltern, übernehmen, innerhalb des Familiengefüges, die Großeltern. Diese haben die Rolle des Familienoberhauptes und eines Ratgebers inne. Über die Großmutter berichten die Kinder auch, dass sie über die Fähigkeit verfügt, sich um ihre Enkel zu kümmern und damit den Kindern ein Gefühl des Angenommen-Seins zu vermitteln. Zusätzlich zur Sicherheit, welche die blutsverwandte Familie vermittelt, zeigt sich darin eine Hierarchieregelung, welche den Kindern zusätzlich Sicherheit gibt. Der exklusive Kreis der blutsverwandten Familie ist für die Kinder nicht erweiterbar. Familienmitglieder werden auch als Freunde gesehen, und damit übernimmt die Familie die Rolle eines Clans. Ohne die Bindung an und die seelische Verbundenheit mit ihrer Familie können die Kinder sich nicht geborgen verorten. Das Wohlbefinden hängt demzufolge fast ausschließlich am Zusammenhalt und dem Gemeinschaftsgefühl innerhalb ihrer Familie.

#### *Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller Bedürfnisse*

Aus der Beschreibung einer Wohlfühlsituation lässt sich für die Kinder der Gruppe Katze rekonstruieren, dass ihnen Sicherheit vermittelt wird, wenn ihre Grundbedürfnisse nach Liebe, einer Wohnung, Nahrung, Hygiene und technischen Geräten erfüllt sind. Die Kinder beschreiben mehrmals Situationen, in denen sie sich in einem geborgenen Raum, einer Wohnung essend und umgeben von Familie sehen. In solchen Situationen können sie sich als maximal geborgen verorten. Außergewöhnlich in dieser Diskussion ist auch das Bedürfnis nach Konsumgütern wie Fernseher und PlayStation. Zum Teil werden diese Bedürfnisse humoristisch zum Ausdruck gebracht, zum Teil werden sie als Bestandteil einer normalen und erwarteten Lebenswelt deklariert. Die Kinder gehen in diesem Gespräch auch auf die Notwendigkeit, Geld zu besitzen, ein. Ohne Geld kann man ihrer Meinung nach alle anderen Bedürfnisse, auch

ideeller Art, wie Zeit und Spaß, nicht erfüllen. Sind diese Bedürfnisse minimal erfüllt, sind die Kinder in der Lage, sich heimisch zu fühlen.

#### *Die Möglichkeit, in ihrer Lebenswelt frei leben zu können*

Die Kinder dieser Gruppe verfügen über individuelle Merkmale (der Glaube, das Aussehen und die Sprache), welche sie von anderen Kindern maßgeblich unterscheiden. Vier Kinder der Gruppe Katze leben den muslimischen Glauben und führen auch islamische Bräuche und Riten durch. Werden sie in diesen Eigenheiten angenommen und respektiert und haben sie die Möglichkeit, trotzdem Teil einer Gemeinschaft zu sein, entsteht für die Kinder ein Sicherheitsgefühl, das ihnen dann auch die Chance gibt, sich als geborgen zu verorten. Allerdings respektieren sie auch andere Glaubensrichtungen und andere religiöse Riten und Sitten. Es lässt sich rekonstruieren, dass für sie ist der Glaube an den einen Gott, der ihnen, unabhängig vom äußeren Raum, überall das Gefühl der Sicherheit vermittelt, von großer Bedeutung ist. Mit der Kraft Gottes glauben sie Schwierigkeiten bewältigen zu können und auch neue Situationen, wie z. B. die Aneignung eines neuen Raumes als neue Heimat, annehmen und meistern zu können.

#### *Orientierung und Kenntnisse im territorialen Raum*

Die Möglichkeit, sich in ihrem Lebensraum zu orientieren und sich darin frei und flexibel bewegen zu können, bietet den Kindern die Chance, selbstständiger zu werden und sich frei und ungebunden zu bewegen. Verfügen sie über die nötige Kenntnis des Raumes, können sie sich auf eine Umgebung einlassen und sich in einem Raum verorten. Rekonstruieren lässt sich das aus Anmerkungen im Rahmen der Beschreibung ihrer Freizeitgestaltung, z. B. die Aufenthalte an öffentlichen Plätzen, oder anhand der Aussage, dass Teile der Familie nicht ebenfalls nach Deutschland migrieren, weil ihnen die hier die Fähigkeit, sich zu orientieren, fehlt.

In der Zusammenschau der Orientierungen lässt sich sagen, dass sich die familiäre, räumlich flexible Orientierung der Kinder als homologes Muster durch die Gruppendiskussion zieht. Bei der Bearbeitung unterschiedlichster Themen zeigen sich die Kinder positiv, optimistisch und selbst handlungsfähig bezüglich der Verortung in einem neuen

territorialen Raum. Beheimatung ist für die Kinder wandelbar und flexibel. Im Verlauf der Diskussion beschreiben sie sich als lernfähig und anpassungsfähig im Umgang mit Fremde und Mobilität – auch wenn ihnen bewusst ist, dass diese Anpassung Lernen und Arbeit ihrerseits erfordert. Fremdheit (Sprachen, Gepflogenheiten) weckt ihr Interesse und ihre Begeisterungsfähigkeit. Sie begegnen der Fremdheit mit Respekt und Wissbegierde in Bezug auf das Neue. Durch die starke und durch die ganze Diskussion ziehende Betonung auf dem Wert der Familie konstituiert sich Verortung für die Kinder dieser Diskussion überwiegend über die emotionale Bindung zur Familie. Ist dieses Band vorhanden, leben sie in gesicherten existenziellen Verhältnissen und können sie ihre individuellen Merkmale frei und ungehindert in einem für sie ausdehnbaren Raum ausleben, kann Beheimatung für sie, unabhängig vom Raum, überall auf der Welt sein.

#### *Kontrast zur Gruppe Hund*

In fast allen Orientierungen dokumentieren sich Gruppe Hund und Gruppe Katze als kontrastreiche Gegensätze zueinander.

Während sich die Gruppe Hund in einem Raum, in den sie hineingeboren wurde und in einem sozialen Gefüge, das dort vorherrscht, mit der Muttersprache und den gegebenen lebensweltlichen Aspekten, sicher und geborgen fühlt, spielt für die Kinder der Gruppe Katze der gegebene territoriale Raum weniger eine Rolle. Sie können sich alle Faktoren flexibel aneignen und für sich verändern. *Heimat* ist für sie ein flexibles Konstrukt, im Gegensatz zur Gruppe Hund, in der sich *Heimat* als ein statisches Konstrukt interpretieren lässt. Veränderung verursacht für diese Kinder Unsicherheit und Angst, für die Kinder der Gruppe Katze sind Veränderungen zu bewältigen. Eine Gemeinsamkeit dokumentiert sich in der Notwendigkeit sozialer Beziehungen, welche Sicherheit und Geborgenheit schenken. Hierbei zeigen sie die Kinder der Gruppe Hund flexibler. Für sie ist der elitäre Kreis, den die Kinder der Gruppe Katze um ihre Familie ziehen, erweiterbar durch Freunde der Familie, eigene Freunde und Nachbarn.

Die Rahmenorientierung der Gruppe Maulwurf wird an folgenden Themen rekonstruiert: (1) soziale, nicht anwesenheitsgebundene Beziehungen, (2) Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller und ideeller Bedürfnisse, (3) Möglichkeit, Teil einer Gemeinschaft unter Gleichgesinnten zu sein, (4) in einem ansprechenden territorialen Raum leben, (5) Möglichkeit der Kommunikation.

Die Abarbeitung der Orientierung soziale Beziehungen nimmt nur einen kleinen Teil des Diskurses ein. Dennoch dokumentiert sich immer wieder unterschwellig, dass soziale Beziehungen zu Eltern, Geschwistern, Großeltern, anderen Familienmitgliedern und Freunden als selbstverständlich und Grundlage für die Verortung der Kinder gelten. Die Notwendigkeit sozialer Beziehungen bezieht sich in dieser Gruppe aber nicht auf die physische Anwesenheit von Freunden und Familie, sondern, ähnlich wie in der Gruppe Katze, auf die Gewissheit, Vertrauenspersonen emotional an der Seite zu haben. Die Abwesenheit der Sozialpartner überbrücken die Kinder dieser Gruppe, ähnlich wie die Kinder der Gruppe Hund, mittels Ersatzgegenständen.

Gruppe Maulwurf, Passage: „Anfangsimpuls“, Z. 6–32

Fw | In welcher Nähe ist  
des?

Y Des ist eigentlich in der Nähe von Kaufwoll\* und man fährt so ne Stunde.

Fw | Kennen sie Gauschling\*?

Y Ja. Gauschling kenn ich. Da bin ich ins Gymnasium gegangen.

Dm Da war ich schon mal.

Fw | Da wohnt meine Oma.

Y Oh, schau, des is ganz in der Nähe.

Fw Ja. Und Hesserau\*, kennen sie des auch?

Dm | Da gibt's doch so ne Mauer da.

Y ( ) Ja. So ne Stadtmauer, in Gauschling\*.

Dm Da war ich schon mal drauf.

Y Genau. Und des ist so für mich mein Zuhause. Und danach bin ich ähm. Nach Amperberg\* gezogen und in Amperberg\* hab ich dann studiert und danach bin ich jetzt nach Friedlingen\* gekommen. Und da wohn ich jetzt mit meinem Mann und mit meinem kleinen Sohn und jetzt ist des hier auch alles bisschen anders, als es da in Apfelhausen\* und in Gauschling\* war, aber auch auch zuhause.

Bereits in der Eingangssequenz verknüpft Fw ihre soziale Verortung mit ihrer Großmutter. Sie berichtet, dass ihre Großmutter in der Nähe des Ursprungsortes von Y lebt und unterbricht mit diesem Einschub die räumliche Verortung der anderen Kinder (siehe (4) Leben in einer ansprechenden Umgebung). Zu weiteren Elaborationen bezüglich der Gefühle gegenüber oder Eindrücken von ihren Großeltern kommt es hier nicht.

Im letzten Diskussionsabschnitt elaborieren die Kinder dann über ihre Kernfamilie (Eltern und Geschwister). Dabei lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder, trotz der erwähnten häufigen Abwesenheit ihrer Väter, ihre Kernfamilie als maßgeblichen Geborgenheitsfaktor benötigen, um sich zu verorten:

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Eltern“, Z. 639–652*

Bm | Doch eigentlich schon. Ich brauch meine Eltern um zuhause zu sein.

Cm

L

mhm ich auch.

Ew

L ja, auf jeden Fall. Eltern, Geschwister. Ganz wichtig.

Fw

L Ja, aber ich brauch mein Vater nicht unbedingt, der is eh fast nie da also

Ew

L Ich brauch mein Vater trotzdem, auch wenn er dauernd auf Geschäftsreise is.

Fw

L ja schon, irgendwie schon. Aber der is oft ziemlich genervt wenn er dann abends um acht Uhr nach Hause kommt und wenn man dann zum Beispiel sein Instrument nicht geübt hat gibt's schon mal n paar aufn Hintern.

In dieser Passage dokumentiert sich, dass die Kinder der Gruppe Maulwurf ihre Eltern und Geschwister benötigen, um sich in der Sozialität zu verorten. Wobei Fw einschränkt, dass sie ihren Vater nicht unbedingt brauchen würde. Damit schreibt sie der Mutter eine gewichtigere emotionale Rolle zu. In der Konklusion von Fw lässt sich auch rekonstruieren, dass der Vater in seiner Erziehung Gewalt anwendet („gibt's schon mal n paar aufn Hintern“), um Druck auszuüben, und dass die Beziehung zwischen Fw und ihrem Vater auch durch Furcht und Respekt vor diesem geprägt ist. Dennoch betont sie abschließend, ebenso wie Ew, dass sie ihren Vater als Teil ihres Zuhauses ansieht und ihn auch braucht, um sich zuhause fühlen zu können. Ew ergänzte zuvor die Diskussion noch mit der Aussage, dass sie ihn (den Vater) braucht, obwohl er physisch oft nicht anwesend ist. Dies dokumentiert, dass soziale Beziehung nicht an die physische Anwesenheit der Person gebunden ist.

Diese Ungebundenheit an die Anwesenheit lässt sich auch daran rekonstruieren, dass die Kinder auch Zeiten ohne die Anwesenheit ihrer Eltern und Familie erleben, z. B. in Ferienlagern. Im folgenden Transkriptausschnitt berichtet Fw in einer Elaboration von zwei besonderen Gegenständen, den sie als kleines Kind bekommen hat. Es handelt sich hierbei um ein Kuscheltier und ein Kuscheltierkissen.

Fw

└ wenn ich (2) nicht, also, ich war kleiner und dann hab ich immer mal ein Kopfkissen, ein Tiger als Kopfkissen gekriegt und ähm einen kleinen Hund als, als daneben und seitdem hängen wir auch ziemlich an dem und, also wir waren mal ähm, du nervst (? kichert), wir waren mal ähm, im Fußballcamp von meinem Bruder und da ähm, da war s sehr schön, aber ich wusste schon, irgendwie ist es anders ohne die zwei Kuscheltiere. Aber es ging doch trotzdem, irgendwie, weil, man hat dann am Abend hat man irgendwie mehr gedurft. Am Abend. Also ich bin dann oft, da war ich noch fünf da bin ich dann oft zu meiner Mutter ins Bett gegangen. Aber ich glaub ohne meine Mutter und ohne Franzl und Tiger ist des schon anders.

Diese Kuscheltiere spielen auch heute noch eine wichtige Rolle für Fw und werden immer mitgenommen, wenn sie an anderen Orten übernachtet. Um das Ganze vor den anderen Kindern etwas herunterzuspielen, betont sie zwar, dass es, im Notfall, auch ohne die Stofftiere geht, aber auch nur in besonderen Situationen. Hier nennt sie als Beispiel ein Fußballcamp, bei welchem sie abends auch so abgelenkt gewesen sei, dass kein richtiges Heimweh aufkommen konnte. Ähnlich wie die Kuscheltücher der Kinder der Gruppe Hund fungieren die Kuscheltiere als „tragbare Heimaten“ und transportieren die Nähe zur Mutter, den Geruch des Zuhauses und damit ein Geborgenheitsgefühl in fremde Betten und Orte.

Zudem nennt Fw in diesem Abschnitt als Erstes ihre Mutter als elementare Person. Zwar konstatiert sie auch hier, dass sie „damals“ noch sehr klein gewesen sei, um der Aussage die Peinlichkeit vor der Gruppe zu nehmen, berichtet aber davon, dass sie nachts zu ihrer Mutter gegangen ist, was sie vermutlich auch heute noch tut, wenn sie sich nicht wohl fühlt. Diese nächtlichen Besuche bei Unwohlsein dokumentieren die besondere Stellung der Mutter innerhalb der Familienkonstellation.

Eine weitere besondere Rolle in der Familienkonstellation nehmen in diesem Diskurs die Geschwister ein. Die Geschwisterbeziehung

dokumentiert sich in dieser Gruppe als eine Beziehung auf gleicher Ebene unter den Kindern. Die Geschwister schützen und stützen sich gegenseitig. Dies lässt sich auch an der Elaboration von Fw in der vorherigen Passage „Eltern“ rekonstruieren, in der sie über das Verhalten ihres Vaters spricht.

Zum anderen teilen die Kinder ihre besonderen Erfahrungen primär mit ihren Geschwistern. Umzüge, Reisen und andere Raumwechsel werden mit den Brüdern und Schwestern zusammen bewältigt und können in dieser Gemeinschaft positiv konnotiert werden.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Geschwister“, Z. 569–603*

Fw

└ ja aber ich fänd s auch doof- Also ich würde sagen, Heimat is, also ich find, wenn ich jetzt ein Einzelkind wär, dann wär meine Heimat keine Heimat mehr. (2)

Bm

└ warum nicht? Ach stimmt, ich brauch meine Brüder um ne Heimat zu haben.

Fw

└ Ja ich brauch meine drei Brüder auch, den kleinen, der immer schreit

Cm

└ ja wenn man, wenn man schon mal wenn man Geschwister hat und die dann weg sind ähm mein Cousin der hat drei Jahre lang in

Dm

└ ja aber es gibt auch-

Cm

└ Australien gelebt

Bm

└ oh der Arme

Cm

└ und dann is er wiedergekommen oder mein Onkel hat zwei Jahre in Lettland gelebt

?

(└ ja am Bauernhof)

Fw

└ ja aber ich find s eigentlich doof wenn man, wenn man losgeschickt wird und dann also es gibt Kinder die also ich kenn jemanden, der ähm deren Freundin, die hat nen kleinen Bruder und muss immer auf den



aufpassen und einen großen Bruder und die eine die Freundin von der mit dem kleinen Bruder, die hat den ähm den Schorschi\*, den kleinen Jungen immer Zuckermännchen genannt, aber jetzt mag die ihn überhaupt nicht mehr, weil die Greta immer auf ihn aufpassen muss und den als, des is ne Bande und die wollen dann möchte sie keinen kleinen Bruder und die wollte auch von jeher keine Geschwister, aber wenn man dann mal an Geschwister gewöhnt is, und dann dann als Einzelkind is es vielleicht gar nicht so schön, weil wenn man dann zum Beispiel ähm irgendwas schimpft dann wenden die Eltern sofort sich an einen und nicht an die anderen Geschwister zuerst oder dann is man nicht ganz (?)

In dieser Passage lassen sich Geschwister als positive, verstärkende Faktoren für eine als geborgen empfundene Verortung rekonstruieren. Schwester und Brüder werden sogar wortwörtlich als „Heimat“ bezeichnet.

In der Metapher „Zuckermännchen“ wird deutlich, wie süß und niedlich die Schwester ihren kleinen Bruder empfindet. Weiter dokumentiert sich aber, dass sie auf ihren kleinen Bruder auch aufpassen musste und dieser dann auch als Belastung wahrgenommen wurde. Dennoch dokumentiert sich weiter, dass die Kinder Streit und Ärger mit ihren Geschwistern akzeptieren und auch Aufgaben, die sie für ihre Geschwister erfüllen, übernehmen. Das primär Positive, das sich im Vorhandensein von Geschwistern herausstellt, konstatiert sich in einer Darstellung des Gegenhorizonts: Die Kinder erwähnen Einzelkinder, die es ihrer Meinung nach schwerer hätten, weil sie allein gegen ihre Eltern und andere stünden.

Es lässt sich zusammenfassend aus dem Material folgern, dass die Kinder Geschwister als Halt und Zusammenhalt bietend, Einsamkeit verhindernd und Schutz gegen Eltern und vor ungewissen äußeren Einflüssen gewährend wahrnehmen.

Zum sozialen Kreis der Kinder der Gruppe Maulwurf gehört auch die Bindung an Freunde und Menschen außerhalb ihres engen Familienkreises. Aus dem Gespräch und den Fragebögen geht hervor, dass die Kinder dieser Gruppe teilweise bereits Umzüge selbst erlebt oder Umzüge ihre Freunde miterlebt haben. Aus dem folgenden Zitat von Bm lässt sich

rekonstruieren, dass auch die Eltern den Kindern vorleben, Freundschaften zu pflegen, auch wenn die Freunde physisch nicht mehr gemeinsam am selben Ort leben.

Für sie gehört es zur Normalität, Freundschaften auch über größere Distanzen zu pflegen und aufrechtzuerhalten. In der längeren Elaboration, aus welcher folgendes Zitat entnommen wurde, dokumentiert sich, dass Bm mit seinen Eltern in Australien gelebt hat.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Freunde im Ausland“, Z. 425–427*

Bm                    | und dort und dort war ich also dort war ich  
auch schon mal. Also wo ich irgendwie vier oder so  
war. Das war ganz lustig und warm vor allem dort.  
Und wir ham jetzt noch Freunde dort.

Es lässt sich anschließend weiter rekonstruieren, dass für die Kinder der Gruppe Maulwurf andere Kontinente und Länder keine Grenzen für Freundschaften bilden. Dies dokumentiert sich auch in Passagen, in welchen die Kinder über Freunde, welche an anderen Orten leben, sprechen. Exemplarisch wird hier die Passage über „Maria“ dargestellt:

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Maria\*“, Z. 252–272*

Y                    Kennst du denn jemand der woanders lebt? Oder?

Dm                Ja! Die Maria\*!

Ew                    | Ja natürlich meine ganzen Freunde in Lie-  
besstadt\*. Die sind ja alle- oder meine beste Freun-  
din. Also, ich war hier nach Friedlingen\* gezogen  
und die sind, die ist dann auch nochmal weggezogen.  
Allerdings wesentlich weiter weg. Die is nach  
Shanghai gezogen. Des heißt-

Cm

| du hast jetzt keine Freundin mehr.

Ew                    | Doch. und jetzt ist es

Fw                    | mutter-  
seelenallein

Ew

| es is natürlich was völlig anderes weil  
die sehen wir jetzt so einmal im Jahr, die die wird  
jetzt diesen Sommer kommen. ja. ich weiß gar nicht

Cm                    L @(. )@  
 Ew                    L irgendwas in 10 Tagen oder so kommt  
                          sie nach Deutschland dann is sie erst mal irgendwas  
                          zwei drei Wochen in Liebesstadt\*  
 Bm                    L @(. )@  
 Ew                    L und dann kommt sie hierher. (2)

Als Proposition setzt die Gesprächsleitung mit der Frage, ob die Kinder jemanden kennen würden, der woanders lebt, ein neues Thema. Am antwortet sofort mit dem Namen Maria\*, führt dies aber nicht weiter aus. Ew steigt ein mit „ja natürlich“, diese Aussage und die Schnelligkeit der Antwort dokumentieren die Selbstverständlichkeit, Freunde an anderen Orten zu haben. Aus dem Verlauf der Diskussion wird deutlich, dass es für dieses Mädchen, Ew, eine besonderem Maße selbstverständlich, da sie mit ihrer Familie erst ca. zwei Jahre im aktuellen Wohnort der Kinder lebt und daher noch mehrere Freunde und Bekannte im vorherigen Wohnort hat. Ew berichtet in einer Elaboration von ihrer besten Freundin, die aus einer anderen Stadt in den aktuellen Wohnort der Kinder gezogen wäre und dann von dort aus nach Shanghai. Sie berichtet dann, dass sich die Freundschaft durch diesen Umzug natürlich verändert hätte. Wie sie sich verändert hat, führt sie hier nicht weiter aus. Allerdings erzählt sie, dass das Mädchen bald zu Besuch in Deutschland ist und sie sich dann sehen würden. Diese Antwort wird unterbrochen dadurch, dass Cm und Fw einwerfen, die Mädchen wären, nach dem Umzug nach Shanghai, nun keine Freundinnen mehr und das andere Mädchen dort „mutterseelenallein“. Diese Aussagen zeigen, dass Freundschaft und emotionale Nähe doch auch über physische Anwesenheit vermittelt werden, selbst wenn es für die Kinder möglich ist, Freundschaften über Distanzen aufrechtzuerhalten und bewahren können. In dieser Passage dokumentiert sich, dass Freunde die Einsamkeit heilen, ein Gefühl der Zusammengehörigkeit geben können und eine soziale und territoriale Verortung ermöglichen können.

Kinder der Gruppe Maulwurf legen den Schwerpunkt ihrer Ausführungen innerhalb sozialer Beziehungen auf Beschreibungen zu Freunden und Geschwistern. Freunde und Geschwister dokumentieren sich hier



? L @(. )@

Fw ziemlich heiß is und weil meinen Erfahrungen nach dort nicht sehr also

? L nicht Francesco\* bitte

Dm L aber ich möchte doch das rausnehmen

Fw L und dort ähm dort is alles so arm irgendwie. Dort die Menschen machen einen irgendwie schon traurig wenn die dann grad des Nötigste anhaben des Nötigste zu essen kriegen. Und in Ostafrika is ja auch is ja auch so was gewesen, wo, ich find s nich so schön, dann wenn man aus einem Land kommt, wo alles so super is, also bei uns gefällt mir vieles nicht, aber wenn man mal denkt, dass andere Leute für uns ein unser Leben ein Luxus wär, dann is es schon irgendwie anders. Also die sind relativ arm dort, und dort handelt man auch eher. Also man sagt jetzt nicht das kostet 10 Euro 99, des kostet 99 Euro 99 also man handelt

Dm L äh Dollar halt.

Ew L also ähm

Dm L oder Yen.

Ew L ich glaube egal, ob die Kinder in Afrika wo du jetzt sagtest, da fühlt man sich eher nicht so wohl da würde man sich nicht so wohl fühlen weil s völlig anders is, aber wenn man da lebt, und da geboren is, dann fühlt man sich da wohl.

Fw L ja schon aber

Ew L die kennen da kaum was anderes.

Fw L dort sind die da also es is für uns unerklärlich, weil wir, unerklärlich, weil wir die Schule jetzt nicht grad als sehr toll empfinden,

glaub ich, so öfters, und die Kinder dort die die wollen die wollen wirklich in die Schule gehen, weil wenn man mal anschaut, es ich kenn ein Dorf, da müssen jeden Tag die Mädchen um 6 Uhr aufstehen und Wasser holen. Und das ist am Ende des Berges und der Berg is relativ steinig und steil und die tragen das ja alles auf den Köpfen. Also die müssen dann richtig so Riesenkrüge und die ham dort keine gescheiten Schuhe und da wo ich war da war so n Internat und die ham da auch Matratzen gehabt und dann musst ich eben von meiner Mutter aus Haargummis für die Mädchen mitnehmen und die waren auch richtig bescheiden also die wollten jeder vielleicht eine Haarspange und einen Zopf und dann war s eigentlich schon. Und mehr als die Hälfte hab ich jetzt mit nach Deutschland mitgenommen wieder. Aber die finden auch dort blonde Haare ziemlich schön. Die sind ständig hinter

? |  
 @(.)@  
 Fw mir hergelaufen.  
 Bm | ja es kann auch sein, dass du dort fremd bist. deswegen  
 Fw | ja also dort ham ja alle braune Haare.  
 Bm | ja  
 Fw | Also da ham alle diese filzigen braunen Haare.  
 Bm | ja

In der Aussage von Ew „da sind doch auch Freunde“, deutet sich das Dilemma an, mit dem sich die Kinder in dieser Passage auseinandersetzen: Die Kinder sind sich nicht einig, ob Kinder in Afrika sich genauso zuhause fühlen, wie sie es hier in Deutschland bzw. Europa tun. Durch den Einwurf von Ew, dass die Kinder in Afrika ebenso über soziale Kontakte und Freundschaften verfügen wie sie selbst, gehen sie in eine weitere Elaboration im Modus der Exemplifizierung. Fw führt aus, dass sie sich trotz

der Freunde nicht wirklich zuhause fühlen können, weil dagegen andere Bedingungen erschwert sind. Sie geht in ihrer Elaboration auf das Klima, die Bildungschancen, die Infrastruktur und das Essen in Afrika ein. All diese Faktoren stellt sie, im Kontrast zu Deutschland, als problematischer und unterentwickelt dar. Daraus ergibt sich eine weitere antithetische Diskussion, in der die Kinder zwei Entstehungsmöglichkeiten für eine Beheimatung diskutieren. Zum einen lässt sich rekonstruieren, dass sie glauben, dass *Heimat* durch die Geburt in einen bestimmten Raum hinein festgelegt wird, zum anderen nehmen sie auch an, dass man sich an *Heimat* und andere geographische Räume und Bedingungen gewöhnen kann. In diesem Abschnitt zeigt sich, dass die Kinder der Gruppe Maulwurf bereits sehr unterschiedliche Realitäten gesehen und erlebt haben, dennoch aber auf ihre eigene Realität und ihren eigenen Raum beschränkt bleiben, auch wenn sich im Verlauf der Diskussion immer wieder darstellt, wie flexibel sie auf andere Räume reagieren können. Weiter lässt sich rekonstruieren, dass sie für sich gewisse Bedingungen, welche hier als Grundbedürfnisse tituliert werden, als unerlässlich sehen, um sich heimisch fühlen zu können. Dazu gehört, wie sich im empirischen Material darstellt, genügend Nahrung zu haben, in einer für sie angenehmen Klimazone zu leben, die Möglichkeit zu Bildung und Fortbewegung zu haben sowie in einem sozialen Netzwerk mit Freunden und Familie geliebt und angenommen zu sein.

*(3) Die Möglichkeit, Teil einer Gemeinschaft unter Gleichgesinnten zu sein*

Ebenfalls in dem Transkriptausschnitt „Afrika“ lässt sich die Orientierung herausarbeiten, dass die Kinder in ihrer Individualität angenommen werden wollen, um Geborgenheit und Sicherheit zu spüren und sich zu verorten und zu beheimaten.

In obiger Elaboration beschreibt sich Fw selbst als Kontrast und Gegenhorizont zu Kindern des afrikanischen Kontinents. Sowohl in ihrem Aussehen (helle Haare) als auch in ihrer Art (Bescheidenheit der angetroffenen Menschen) erkennt sie deutliche Unterschiede zu sich selbst und ihren Freunden. Auch den gesellschaftlichen Unterschied, dass die Menschen in Afrika allgemein ärmer sind als die Menschen in der deutschen Gesellschaft, konnotiert sie negativ. Über diesen Kontrast lässt sich ableiten, dass sie sich am wohlsten fühlt, wenn sie sich in einer Gesellschaft

befindet, die über ähnliche ökonomische Werte verfügt wie sie selbst. Dies bietet ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und die Freiheit, die eigene Identität risikoarm ausleben zu können.

#### *(4) Leben in einem ansprechenden territorialen Raum*

Es dokumentiert sich als weiterer Orientierungsrahmen für die Kinder der Gruppe Maulwurf das Leben in einem für sie ansprechenden territorialen Raum. Durch die Verortung in einem für sie ansprechenden territorialen Raum können sie ein Wohlgefühl konstruieren. Die Kinder dieser Gruppe lassen sich in ihrer Art als flexibel und anpassungsfähig konstruieren. Dies dokumentiert sich unter anderem darin, dass sie, sind die Facetten eines für sie ansprechenden Raums gegeben, in der Lage sind, sich an unterschiedlichen Orten und Räumen zu verorten und sich geborgen zu fühlen.

Zu den Wohlfühlfaktoren eines für sie als ansprechend empfundenen Raums gehören:

- soziale Kontakte,
- Möglichkeit der Mobilität,
- ästhetisch-schöne, ansprechende Umgebung.

#### *Ein ansprechender territorialer Raum durch soziale Kontakte*

Bereits im Anfangsimpuls zeigen die Kinder sich informiert und stellen ihr Raumwissen dar. Es fällt dabei auf, dass die Kinder über Ortskenntnisse auch weit außerhalb ihres Nahraumes verfügen. Sie verfügen nicht nur über Kategorien der Raumerfassung, sondern sogar über eine reflektierende Raumerfassung, indem sie über Orte berichten, welche sie besucht haben, und Informationen über diese Orte geben können. Die Kinder unterbrechen mehrmals den Erzählimpuls der Gesprächsleitung durch konkrete Nachfragen. Dadurch wollen sie zum einen eine Beziehung zur Gesprächsleitung herstellen und zum anderen einen gemeinsamen, konjunktiven Nahraum konstruieren. Weiter zeigt sich auch in der Eingangssequenz, dass ein Mädchen (Fw) bereits in dieser Eingangspassage von ihrer „Oma“, die auch in der Nähe des Heimatortes von Y lebt, berichtet. Für dieses Mädchen ist die Großmutter, wie bereits in



der Orientierung der sozialen Beziehungen beschrieben, eng verknüpft mit dem Wohlfühl und ein Faktor, um sich zu verorten.

Im Anschluss an diese Passage dokumentiert sich, über eine Addition der Zuhause der Kinder, dass Umzüge und Raumwechsel für diese Kinder eine Bereicherung und keinen Verlust darstellen. Raumwechsel ist vielmehr verbunden mit Gewinn. Verschiedene Räume können von diesen Kindern additiv aneinandergereiht zu mehreren „Zuhause“ werden. Dies führt auch zu der Hypothese, dass alle Orte, an welchen die Kinder bisher gelebt haben, immer noch ihr Zuhause sind und dass auch soziale Kontakte in diesen Orten noch gepflegt werden. Wie sich aus Gespräch und Fragebogen rekonstruieren lässt, erlebten die Kinder mehrheitlich Ortwechsel und Umzüge, also eine stetige Differenz zwischen Konstanz und Wechsel.

Ew unterscheidet in ihrer Aussage, sie habe zwei Orte und drei Zuhause, zwischen dem geographischen, fixen Ort, an dem man lebt, damit meint sie die Wohnung, und dem emotionalen „Zuhause“, welches zu diesem Ort dazugehört, nämlich der Umgebung des Hauses und der Wohnung. Dies elaboriert sie in den folgenden Aussagen (Z. 41–45) ausführlicher. In ihrer fortführenden Elaboration weitet Ew ihre Gedanken aus und untermauert ihre oben genannte Aussage (zwei Orte, drei Zuhause) mit einem Bericht über ihre persönlichen Erfahrungen. Sie berichtet von Umzügen, die sie erlebt hat, und steigt gleich damit ein, was sie besonders vermisst. Dabei geht es dann um ebendas „Zuhause“, das Haus oder die Wohnung, worin sie gelebt hat, und die „Hausumgebung“, also das Stadtviertel und die Stadt an sich. Es findet eine Ausweitung des Raumes statt, weit über die Nachbarn und die direkte Nähe hinweg. Sie stellt hier den Ort als sehr wichtig dar, nicht die Wohnung. Die anderen Kinder versuchen sie durch Nachfragen und ihren Dialekt direkt zu verorten und einen Unterschied zu markieren, worauf sich Ew aber nicht einlässt und diese Festlegung durch ihre Zurückweisung auch als unwichtig darstellt.

#### *Ein ansprechender Raum durch die Möglichkeit der Mobilität*

Am hinterfragt dann sogleich die Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr, ohne den der Ort für ihn an Wert verlieren würde. Hier zeigt sich, wie wichtig es für die Großstadtkinder in Bezug auf Mobilität ist, selbstständig von einem Ort an den anderen zu gelangen. Cm steigt

ebenfalls damit ein, dass er die Anzahl seiner Zuhause nennt, und berichtet dann davon, dass er sich emotional zuhause an einem anderen Ort als dem, an dem er zum Großteil lebt, fühlt. Das emotionale Zuhause für Cm ist der Ort, an dem seine „Oma“ lebt, ein Ort außerhalb von Friedlingen\* auf dem Land. Wichtig erscheint ihm hier auch davon zu erzählen, dass er regelmäßig und häufig an diesem Ort bei seiner Großmutter ist. Ob er sich an diesem Ort aufgrund der Großmutter oder des Ortes zuhause fühlt, geht hier noch nicht klar hervor.

In dieser Passage dokumentiert sich, zum einen nochmals der hohe Stellenwert der Großmutter als Faktor, um sich wohl zu fühlen, zum anderen der Wert, den die Kinder darauf legen, in ihrer Umgebung mobil sein zu können. Es vermischt sich der emotionale Faktor (Großmutter) mit einem räumlichen Faktor (bezogen auf die Möglichkeit der Mobilität in der Umgebung).

Auch in einer anderen Passage (Z. 109–129) behandeln die Kinder das Thema der Anzahl ihrer Zuhause und es dokumentiert sich wiederum, dass die Kinder es als möglich erkennen, mehrere, verschiedene Räume als *Heimaten* zu haben, indem sie verschiedene Räume zu Heimaten, bzw. „Zuhause“ addieren.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „die Anzahl der Zuhause“, Z. 33–76*

Cm Also drei Zuhause.

Y Ja. Irgendwie ja.

Fw Irgendwie ja.

Cm Ich hab drei.

? Und wo?

Ew Also, ich hab zwei Orte und drei Zuhause, sozusagen auch @(. )@, also -

?

└ @(. )@

Ew

└ Ja. Wir sind einmal im Ort umgezogen und jetzt sind wir einmal nach Friedlingen\* gezogen. Aber (2), ja am stärksten, also ich vermiss jetzt nicht irgendwie die Wohnung oder so, oder das Haus

sondern eigentlich eher das (2) @(. den Ort@ und ähm-

Cm | Die, die die die Hausumgebung.

? | Die Häuser.

Ew | Ja, die Umgebung, vor allem, also (2), ja wir ham sehr nah an Fie- äh an Liebesstadt\* gewohnt.

Dm | Und deswegen sprichst du auch so. oder?

Ew @Ich sprech einfach normal@ und. Ja. Aber nicht direkt in Liebesstadt. Also knapp ganz knapp außerhalb.

Am Knapp daneben ist auch vorbei.

Ew Ja.

Dm Wie, wie hieß der Ort?

Ew Seeberg\*.

Alle Seeberg\*.

Dm Gibt's da ne S-Bahn-Station?

Ew @Ja, gibt es.@

Dm | (Welche Linie?)

Cm | Ich hab zwei Zuhause einmal in Skiing\*, Skiinger Tal\*, da wohnt-

Ew | Linie 15

Cm | Meine Oma aber da bin ich fast fast einmal also zweimal in der Woche, nein nicht zweimal in der Woche, ähm, einmal, also, dreimal im Monat bin ich da.

Fw | Also ich hab-

Cm | **Und hier**

Fw Also ich hab drei Zuhause. Also einmal, also eigentl-, also , also eigentlich dreieinhalb.

Alle @(. )@

Dm Also wir nehmen das hier nicht so mathematisch.

Ew ( ) des Stück vom Wohnzimmer gehört den einen  
und des Stück euch.

In diesem Abschnitt führen die Kinder das Anschlusssthema des Anfangsimpulses fort. Sie berechnen hier wieder mathematisch die Anzahl ihrer Zuhause, indem sie ihre Umzüge zusammenzählen. Dabei ist für sie jeder Ort, an dem sie einmal gelebt haben oder auch nur zeitweise leben (Ferienhaus), ein „Zuhause“. Em flüstert leise, er hätte höchstens zwei Zuhause. Dies kann hier auch andeuten, dass die Kinder versuchen, einander mit der Anzahl der Zuhause zu übertrumpfen, und mit einer möglichst hohen Anzahl von Zuhause in der Gruppe prahlen wollen. Jedes Zuhause bedeutet einen Umzug oder ein Ferienhaus, was in der Gruppe zu Wertschätzung und Ansehen führt. Verknüpft werden die räumlichen Orte des „Zuhause“ wieder mit sozialen Faktoren, wie der Großmutter, oder mit zusätzlichen Faktoren, welche die Umgebung attraktiver machen, wie S-Bahn-Stationen, die die Kinder mobil und beweglich machen. Als Wohlfühlfaktor dokumentiert sich hier der Raum unter der Voraussetzung, darin selbstständig mobil und aktiv zu sein.

Auch lässt sich in dieser Passage rekonstruieren, dass die Kinder der Gruppe Maulwurf einer Addition bzw. einer Vermehrung der Zuhause, beispielsweise durch einen Umzug, positiv gegenüberstehen.

Dennoch spielt der soziale Faktor in jeder Hinsicht eine zentrale Rolle. Den Wohlfühlfaktor „Familie“ differenziert die Gruppe in folgender Passage aus.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „viele Zuhause“, Z. 109–115*

Cm | Bist zwei, -  
Dm |  
Dann nochmal umgezogen-  
Cm |  
| Nein dreimal umgezogen?  
Dm | Dann nochmal umgezogen, halt  
in Friedlingen\* rum.  
Bm Dreimal umgezogen? Hast du vier Zuhause?  
Alle @(. )@  
Am (Einmal in Friedlingen\* äh, keine Ahnung.)

Dm      Also, einmal in Bärlauch\*, dann einmal in Friedlingen\*, dann noch einmal in Friedlingen\*, dann noch einmal in Friedlingen\*.

Bm      Ja sag ich doch. Vier Zuhause.

Dm      Ja. Sozusagen.

Fw                [ Also, ich hab nicht so viele Zuhause. Ich bin mit einem Monat nach Tschechien geflogen.

Am      (Ich hab vielleicht höchstens zwei.)

In diesem Transkriptausschnitt dokumentiert sich, dass die Orientierung des Raumes sich auch verschränkt mit der Orientierung der Großmutter dokumentiert. Die Großmutter spielt dabei nur als Ortsangabe eine Rolle. Als zusätzlichen Wohlfühlfaktor thematisieren die Kinder in dieser Passage Tiere, die sie ebenfalls als Faktor benennen, um sich zuhause zu fühlen. An den Tieren zeigt sich, ebenso wie in der Gruppe Katze, die Notwendigkeit eines Gefühls der Geborgenheit und Zuneigung und das Bedürfnis danach, sich um jemanden anderen kümmern zu können.

Fw differenziert weiter aus, dass der Ort Friedlingen\* auch ein Zuhause ist, weil sie dort weiß, dass sie dazugehört. Dies zeigt die große Bedeutung eines sozialen Gefüges, in dem Fw aufgehoben zu sein scheint und sich aufgrund dessen zuhause fühlen kann. Fw befindet sich hier in einem Dilemma, weil sie sich vermutlich weder für das Leben auf dem Land noch für das Leben in der Stadt eindeutig entscheiden kann. Beide Orte haben für sie Vor- sowie Nachteile. Die soziale Verortung verschränkt sich hier mit einem statischen Ortsbezug und attestiert hier den Wohlfühlfaktor, der bereits in der Anfangspassage ausgearbeitet wurde, nämlich Teil eines sozialen Gefüges zu sein.

Im weiteren Verlauf geht sie nochmals erklärend darauf ein, warum sie sich auf dem Land wohler fühlt: weil es dort ein Haus, einen Garten und Tiere gibt und sie sich in der Nähe von Tieren am wohlsten fühlt. Dies dokumentiert erneut Tiere als Geborgenheitsschenker.

#### *Gruppe Maulwurf, Passage: „Leben bei der Oma“, Z. 77–93*

Fw      Nein des is so, also hier in Friedlingen\* is es ein Zuhause, aber bei meiner Oma aufm Land fühl ich mich irgendwie noch mehr, also hier is schon zuhause, hier weiß ich auch, dass ich dazugehör, aber



Rahmen zu antworten. Das Sprechen über das „draußen sein“ wirkt hier dennoch fremd und oberflächlich. Aufgrund dieses distanzierten Sprachgebrauchs in Bezug auf das Land kann vermutet werden, dass „das Land“ ein konjunktiver Erfahrungsraum wäre, was aber in der Realität relativ selten wirklich so ist.

### Ein ansprechender Raum durch ästhetische Schönheit

Dass der territoriale Raum für die Kinder der Gruppe Maulwurf auch ansprechend und schön sein muss, kann rekonstruiert werden in folgender kontrastären Darstellung, in der die Kinder das Leben in anderen, fremden Ländern thematisieren. Nach Ansicht der Kinder besteht die Möglichkeit, sich wohl zu fühlen, wenn der territoriale, sie umgebende Raum, anziehend ist. Sie gehen dabei auch auf „das schöne Haus“ und weitere Annehmlichkeiten wie einen Pool und Eiscreme ein. Dabei steht das Ferienhaus von Cm im Mittelpunkt dieses Diskurses.

Gruppe Maulwurf, Passage: „Leben auf Galli\*“, Z. 431–446

Cm                    | ich könnte mir vorstellen da auf ähm Galli\*  
die Nachbarinsel von Kreta zu leben. (2) Da ham wir  
n eigenes Haus,

FW

| du hast ein eigenes Haus

Cm

nein.

EW

| wir sagte er

 $C_m$ 

L ja is

voll schön dort im Sommer ham wir da-

FW

da habt ihr ne Dachterrasse, Eis-

 $C_m$ 

L ja ja wir ham ne

Dachterrasse

Dm

und ein Swimmingpool, eine Cocktail-

bar

?

| hahahaha

FW

L aber

stimmt des jetzt wirklich dass du (?)

Cm                    | ja klar, da sind wir jede Sommerferien drei Wochen lang.

Anders als die Gruppe Hund definiert die Gruppe Maulwurf den Wohlfühl-Raum nicht über emotionale und räumliche Geborgenheit, sondern über einen anziehenden Raum hinsichtlich der Faktoren Familie, Haus bzw. Unterkunft und Mobilität.

Obwohl es sich dokumentiert, dass die Kinder dieser Diskussionsgruppe ein flexibles und anpassungsfähiges Selbstbild haben, lässt sich ein Dilemma hinsichtlich ihrer Fähigkeit, sich zu verorten rekonstruieren. Sie glauben zum einen daran, dass man sich durch Zeit und Gewohnheit in neuen Räumen verorten kann, wie Ew in einer Elaboration exemplarisch formuliert:

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Heimat durch Gewöhnung“, Z. 131–137*

Ew                    | Sehr angenehm eigentlich, weil dann is man da, wo man eigentlich auch sein will. Weil, man hat sich da eingewöhnt. Zum Beispiel am Anfang war mir die Wohnung auch noch ziemlich fremd wo wir jetzt eingezogen sind, des is dann, es is dann am Anfang auch, da fühlt man sich auch nicht so wohl in der Umgebung, weil sie einfach neu is.

Genauso lässt sich aber in dieser Diskussion rekonstruieren, dass sie an eine Verortung in einen bestimmten Raum per Geburt glauben:

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Heimat durch Geburt“, Z. 384–390*

Ew                    | ich glaube egal, ob die Kinder in Afrika wo du jetzt sagtest, da fühlt man sich eher nicht so wohl da würde man sich nicht so wohl fühlen weil s völlig anders is, aber wenn man da lebt, und da geboren is, dann fühlt man sich da wohl.

Fw                    | ja schon aber

Ew                    | die kennen da kaum was anderes.

Die Kinder oszillieren zwischen der Gewissheit und dem Selbstbewusstsein, sich durch interne, eigene Prozesse zu verorten, und dem Glauben



(5) Möglichkeit der Teilhabe an der Lebenswelt

Gruppe Maulwurf, Passage: „Sprache“, Z. 466–512

Fw  
L ja. Ich hab-

Fw \_\_\_\_\_ | oder Deutsch.

Fw L jaja.

Ew L is so.

192

In dieser hier dargestellten Passage verbindet Fw in ihrer Elaboration verschiedene Faktoren, die dazu beitragen, sich zu beheimaten:

$$\underline{F^w}$$

EW

Am

193



lediglich reagieren. Es dokumentiert sich, dass sie diese Veränderungen bisher immer gut bewältigen konnten. Diese Bewältigung von Raumveränderungen und damit verbunden auch Änderungen von sozialen Gruppen und lebensweltlichen Gepflogenheiten gibt ihnen starkes Selbstbewusstsein und die Sicherheit, sich in verschiedenen Räumen der Welt verorten zu können.

Zusammenfassend kann auch in dieser Gruppe Geborgenheit als zentrale Rahmenorientierung rekonstruiert werden. Dieses grundlegende Orientierungsmuster kann über verschiedene Themen hinweg rekonstruiert werden. Die folgenden spezifischen Orientierungen lassen sich der Rahmenorientierung Geborgenheit unterordnen:

*Soziale, nicht anwesenheitsgebundene Beziehungen zu Familie und Freunden*

Als erste Orientierung lässt sich rekonstruieren, dass soziale Beziehungen Geborgenheit bieten. Es dokumentiert sich, dass die Eltern die Entscheidungen zum Wohl ihrer Kinder treffen und bei Anpassung an und Eingewöhnung in neue Situationen, z. B. bei Umzügen, helfen und damit eine emotional wichtige Rolle für die Kinder spielen. Es dokumentiert sich, dass die Kinder das Gefühl haben, dass die Eltern sich um sie kümmern. Auch die Wichtigkeit von Beziehungen zu gleichwertigen Partnern, wie Geschwistern und Freunden, dokumentiert sich durchgängig als elementarer Faktor. Geschwister und Freunde werden als Partner im Alltag, im Familienleben und in der Freizeit beschrieben. Eine wichtige emotionale Position nimmt dabei auch die Großmutter ein, welche als Stütze und Sicherheit beschrieben wird. Sie schafft einen sozialen und territorialen Raum, in den die Kinder immer wieder kommen können und sich zurückziehen. Die Kinder der Gruppe Katze brauchen diese sozialen Beziehungen nicht zwingend physisch um sich herum. Es lässt sich rekonstruieren, dass sie Freundschaften und Familiensituationen auch über größere Distanzen aufrechterhalten und als emotional stützend erleben.

*Erfüllung der Grundbedürfnisse*

Wie bei allen anderen Gruppen spielt auch in der Gruppe Maulwurf die Erfüllung der Grundbedürfnisse eine unabdingbare Rolle im Prozess der Verortung. In diesem Diskurs lässt sich dieses Bedürfnis über die

Beschreibung des Gegenhorizontes vom Leben und von den Erfahrungen von Kindern auf dem afrikanischen Kontinent rekonstruieren. Es werden dabei verschiedene Faktoren exemplarisch vertieft: Auch den Kindern in Afrika wird zugeschrieben, dass sie Familie und Freunde brauchen, um sich wohlfühlen, benötigt wird zudem ein statischer Raum, eine Wohnung, an dem man in Geborgenheit leben, bleiben und sein kann. Nahrung und die Sicherheit, von einer sozialen Gruppe angenommen zu werden, spielen ebenfalls eine Rolle, um sich wohlfühlen. Als zusätzliche Faktoren können in dieser Gruppe die Möglichkeit der Mobilität und der Inanspruchnahme von Bildung rekonstruiert werden. Über diesen Kontrast lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder sich am wohlsten fühlen, wenn sie sich in einer Gesellschaft befinden, die über ähnliche gesellschaftliche, geistige und lebensweltliche Werte verfügt wie sie selbst.

#### *Der Möglichkeit, Teil einer Gemeinschaft unter Gleichgesinnten zu sein*

Als weitere Orientierung lässt sich die Möglichkeit, Teil einer Gemeinschaft unter Gleichgesinnten zu sein, rekonstruieren. Darin dokumentiert sich das Bedürfnis, in seiner Identität und Individualität angenommen zu werden, aber auch, in der Welt, die für diese Kinder so unterschiedlich sein kann, Ähnlichkeiten und Gleichwertiges zu finden, was ihnen dann wiederum Sicherheit und Geborgenheit vermittelt.

#### *Leben in einem ansprechenden territorialen Raum*

In einem ansprechenden Raum leben zu können ist für diese Kinder eine weitere Orientierung. Sie haben den Wunsch, sich in einem „schönen“ Raum frei bewegen zu können und sich dort, weil sie auch über gewisse geographische Kenntnisse verfügen, selbstständig orientieren zu können und mobil zu sein. Die Kinder der Gruppen Katze und Maulwurf haben in ihren Leben schon viel räumlichen Bewegungen, verbunden mit Umzügen, Fernreisen und verschiedenen Wohnsitzen, erfahren. Dennoch lässt sich ein Bedürfnis nach einem konkreten Ort rekonstruieren, an dem sie sicher und geborgen leben können und an dem sie sich primär verorten. Dies lässt sich zum einen anhand von Passagen dokumentieren, in denen sie ihre Wohnungen beschreiben, als auch stark über Passagen über die Wohnorte und Lebensorte ihrer Großeltern, die sich als wichtig für sie darstellen, weil sie räumlich fixiert und klar definiert sind.

### *Möglichkeit der Teilhabe an der Lebenswelt*

Sprachliche und kulturelle Kommunikation sprechen die Kinder wiederholt an. Es dokumentiert sich ein hohes Bedürfnis danach, sprachlich und gesellschaftlich verstanden zu werden.

### *Kontrast zu den Gruppen Hund und Katze*

Die Kinder der Gruppe Hund elaborieren ebenfalls, wie auch die Kinder der Gruppe Maulwurf, über „tragbare Heimaten“, also Kuscheltiere/Kuscheltücher, die als Ersatz für reale Personen mittransportiert werden und Einsamkeit und Sehnsucht nach der realen Person (meist der Mutter) und dem vertrauten Zuhause überbrücken sollen und können. Im Unterschied zur Gruppe Hund konstatiert sich aber bei den Kindern der Gruppe Maulwurf, dass soziale Beziehungen nicht zwingend anwesenheitsgebunden sein müssen, ähnlich wie dies auch bei den Kindern der Gruppe Katze sich dokumentiert. Bei der Gruppe Katze zeigt sich als Unterschied allerdings die Proklamierung der Familie als elitärer, nicht zu erweiternder Kreis; dieser Kreis kann bei den Kindern der Gruppe Maulwurf erweitert werden, vor allem mit Freunden. Eine herausragende Position nehmen bei der Gruppe Maulwurf die Geschwister ein. Geschwister und Freunde werden als Partner in Schwierigkeiten und Helfer bei der Bewältigung des Alltags beschrieben. Parallel zur Gruppe Katze lässt sich aber wieder rekonstruieren, dass diese Freundschaften auch über weitere Distanzen an Wert und Bedeutung gleichbleiben können und immer noch als positiv verstärkende Faktoren und Sicherheitsgeber fungieren. Als weiterer paralleler Faktor dokumentiert sich die herausragende Stellung der Großmutter in beiden Diskussionen (Katze und Maulwurf). Die Großmutter übernimmt hierbei eine tragende Rolle, Geborgenheit und Sicherheit zu vermitteln und den Kindern durch ihre Anwesenheit Wohlfühl zu geben.

#### **4.2.4 Die Gruppe Alpaka**

Fokussierte Themen der Gruppe Alpaka sind: (1) Soziale Beziehungen unter Anwesenden, (2) die Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller Bedürfnisse, (3) in einem ansprechenden Raum zu leben und (4) die Möglichkeit, kommunizieren zu können



Dw

└ Also ich brauch nur Mama und Papa, Na-  
tascha\* und Essen und Trinken.

Cm

└ und Geschwister und Eltern.

Bm

└ Und Spielzeuge, sonst  
ist dir ja langweilig.

Cm

└ Hab ich ja schon gesagt.

Bm

Spielzeuge?

Cm

└ Ja.

Ew

└ Nein hab ich gesagt.

Y

Und wenn jetzt Mama und Papa nicht da wären, wie  
wärs dann?

Aw

Nicht gut!

Dw

└ Nicht schön.

Bm

└ hmmh

Pause (4)

Als wichtig für die Kinder der Gruppe Alpaka innerhalb des Themas soziale Beziehungen lassen sich Beziehungen zu gleichwertigen Partnern, wie Geschwistern und Freunden (ähnlich wie bei den Kindern in der Gruppe Maulwurf), rekonstruieren. Die emotionale Nähe und das Verständnis für die momentane Situation des Kindes, welche diese Beziehungen vermitteln, schaffen Vertrauen, Geborgenheit und das Gefühl, heimisch zu sein. Weiter ist es für die Kinder wichtig, dass die Nähe dieser Personengruppe für sie physisch spürbar wird. Sie verlangen nach Kuscheleinheiten und räumlicher, konkreter Nähe zu Freunden und Familie oder Tieren, die ein Ersatz für den oben aufgezählten Personenkreis sein können. In folgender kurzer Passage zeigen sich das Bedürfnis nach einer Kuscheleinheit mit dem Haustier und die wichtige Position von Geschwistern als Spielpartnern.



*Gruppe Alpaka, Passage: „Wichtigkeiten“, Z. 110–132*

Y Was braucht ihr denn, um euch zuhause zu fühlen?  
Braucht ihr da irgendwas, nen Gegenstand oder nen  
Ort oder?

Cm  
L Spielsachen,

Ew  
L Und Essen und Trinken.

Cm  
L und mit unsrer Kasse äh Katze  
kuscheln,

Aw  
L Zwei Hasen,

Cm  
L mit unserm kleinen Bruder spielen.

Bm  
L  
Mit meiner kleinen Schwester spielen.

Ew  
L Mit meiner kleinen Schwester  
spielen.

Cm  
L  
Und wandern gehen.

Bm  
L Ja, die is manchmal zickig.

Aw  
L Und ins Schwimmbad gehen.  
(3) Aber sonst fällt mir nix mehr ein.

Dw  
L Mama und Papa sind wichtig und  
die Geschwister.

Aw  
L Und dass wir immer viel Spaß mit den  
Eltern haben,

Ew  
L Ganz wichtig is aber des Herz  
und des Leben.

Pause (4)

Dieser Passage geht eine Nachfrage von Y voran, was die Kinder brauchen würden, um sich zuhause zu fühlen. Alle Kinder berichten dann von Tätigkeiten, welche eine physische Nähe bedingen: das Kuscheln mit dem





Spielen höchstwahrscheinlich den größten Teil seines Tages einnimmt und dies eine Tätigkeit ist, die ihm Freude bereitet, ihn entspannt und Geborgenheit gibt. Ew dagegen nennt ein Grundbedürfnis, „Essen und Trinken“, das für sie erfüllt sein muss, um sich zuhause zu fühlen. Cm und Aw andererseits greifen wieder das Thema Haustiere auf und nennen hier wiederholt ihre Tiere (Hase und Katze) als für sie elementare Faktoren. Die Bedeutung der Relevanz der Haustiere für die Kinder zeigt, dass der Aspekt *ich Sorge mich um etwas und werde umsorgt* zum Tragen kommt. Ebenso wie die Kinder sich um die Tiere sorgen und sie lieben, wird für die Kinder seitens ihrer Eltern Sorge getragen und werden sie geliebt. Cm, Bm und Ew nennen als Nächstes ihre Geschwister. Es fällt auf, dass in diesem Rahmen die Geschwister vor den Eltern genannt werden, wohl, weil mit den Geschwistern das kindliche Leben eher geteilt werden kann und die bereits genannten Faktoren, spielen und sich sorgen, auf einer Ebene stattfinden können. Cm und Aw weiten dies noch aus, indem sie Aktivitäten nennen, welche gemeinsam unternommen werden (wandern und schwimmen) und somit den Familienzusammenhalt stärken, einen festen Familienrahmen geben und Geborgenheit und Freude für die Kinder vermitteln. In einer beginnenden Konklusion setzt Dw hier das Thema „Mama und Papa“ als die Geschwister ergänzende Faktoren. Es dokumentiert sich der hohe Stellenwert der Eltern und der Geschwister. Aw erweitert dies wieder mit den gemeinsamen Aktivitäten („zusammen viel Spaß haben“). Eltern werden hier also als das zusammenfassende Element genannt, sie sind diejenigen, die sich um die Kinder und deren Geschwister sorgen, für Spiel und Aktivitäten zuständig sind, Essen und Trinken besorgen und somit alle ihre Grundbedürfnisse erfüllen (siehe (2)). Ew fasst den emotionalen Heimataspekt in einer Abstraktion als validierende Konklusion zusammen. In der Metapher „das Herz und das Leben“ fasst sie das Sichkümmern und Lieben (Herz) sowie die Aktivitäten und das Spiel (Leben) als Faktoren für das „sich wohl fühlen“ zusammen.

Verortung und Beheimatung kann für die Kinder der Gruppe Alpaka dort stattfinden, wo ihre Familie ist. Sie konzentrieren sich in ihrer Verortung auf den emotionalen Faktor, die soziale Kontakte. Sind sie umgeben von ihrer Familie und ihren Freunden, fühlen sie sich sicher, geborgen und heimisch.

Die Orientierung Geborgenheit durch soziale Beziehungen findet sich so ähnlich auch bei den Kindern der Gruppe Hund, welche es ebenfalls als notwendig erachten, ihre Kernfamilie, Freunde und Nachbarn physisch anwesend vor Ort zu wissen.

Beheimatung ist für diese Kinder eine emotionale Tätigkeit und maßgeblich bestimmt durch die Tatsache, dass sie sich dort wohl und geborgen fühlen, wo ihre Familie und die Fürsorge der Familie ist. Zudem dokumentiert sich auch in vorheriger Passage die zweite Orientierung, die Erfüllung der Grundbedürfnisse, auf welche im folgenden Punkt näher eingegangen wird.

## *(2) Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller Bedürfnisse*

Als zweite Orientierung lässt sich die Orientierung Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller Bedürfnisse rekonstruieren.

In der Passage „alles, was ich brauche“ dokumentieren sich sowohl die Notwendigkeit der Erfüllung der Grundbedürfnisse (Essen und Trinken) und weiterer materieller Bedürfnisse (Spielsachen) als auch die Orientierung der sozialen Beziehungen, indem die Kinder über die unabdingbare Notwendigkeit des Zusammenseins mit ihren Eltern sprechen.

Auf den Impuls von Y, was man alles braucht, um sich zuhause zu fühlen, werden zunächst die Grundbedürfnisse nach Essen und Trinken erwähnt. Ew weitet diese erste Ebene aus, indem sie ihr Bedürfnis nach Spielsachen hinzufügt. Dw und Cm ergänzen die Diskussion um die familiären Ebene, die Eltern und Geschwister.

Dw schwenkt von den materiellen Notwendigkeiten, von welchen Ew und Cm berichten (Grundbedürfnisse), zur Bedeutung ihrer Eltern und ihrer Schwester. Dass sie ausschließlich diese Personen benötigt, um sich zuhause zu fühlen, dokumentiert sich darin, dass sie „nur“ ihre Eltern und Schwester braucht und damit diese Gruppe hervorhebt. Cm validiert die Aussage, indem er propositionell die gleiche Orientierung aufwirft und als Thema seine Eltern und Geschwister in die Diskussion einbringt. In dieser Passage finden sich drei verschiedene Ebenen der Bedürfnisse der Kinder. Die familiäre Ebene, mit dem Bedürfnis nach der Anwesenheit von Eltern und Geschwistern, die Ebene der Grundbedürfnisse, mit dem Bedürfnis nach Essen und Trinken, und die Ebene der materiellen

Bedürfnisse, hier nach Spielzeug. Dieses letzte Bedürfnis (Spielzeug) wird von den Kindern auch begründet damit, dass mit Spielzeug Lange- weile vertrieben werden kann.

Somit dokumentiert sich in dieser Passage, ähnlich wie in der Passage „Wichtigkeiten“, die Verbindung des emotionalen und des materiellen Faktors miteinander.

(3) *In einem ansprechenden Raum zu leben*

Als weitere Orientierung lässt sich in diesem Diskurs das Bedürfnis der Kinder, in einem ansprechenden Lebensraum leben und aktiv sein zu können, rekonstruieren. Die Bedeutung einer sicheren, schönen und für sie gewohnten Umwelt lässt sich über die Darstellung eines Gegenhori- zonts seitens der Kinder rekonstruieren. In folgender Passage beschrei- ben sie den afrikanischen Kontinent als eine unwirtliche Gegend, in der es zu heiß ist, zu wenig regnet, zu viel Müll herumliegt und demzufolge „nicht schön“ ist.

In der nun folgenden Passage „Afrika“ lassen sich zwei Orientierungen rekonstruieren: zum einen die, in einem ansprechenden Raum zu leben, und zum anderen die der Notwendigkeit der Erfüllung der Grundbedürf- nisse.

*Gruppe Alpaka, Passage: „Afrika“, Z. 238–251*

Y        Wie geht's denen denn in Afrika und da was so heiß  
          is, den Kindern?

Cm        | Nich sehr gut.

Ew        | In Afrika net so sehr gut.

Cm        | Weil da  
          regnets nich so oft.

Ew        | Und da gibt's nicht so viel Wasser.

Aw        | In Afrika, da müssen  
          die immer im Müll wühlen, um was zum Essen zu fin-  
          den.

Bm        | Und dre-  
          ckiges Wasser trinken.

Cm

| Und es kann sein, dass es gar nix mehr da gibt.

Bm

| Und dann  
schon sehr giftig des Wasser is.

Der Passage geht der stumme Impuls mit Kinderbildern von Kindern aus aller Welt voraus. Nach einem sich entwickelnden Gespräch unter den Kindern greift Y das von ihnen fokussierte Afrika und die Hitze dort auf und stellt die Frage, wie es den Kindern dort denn geht. Daraufhin führen sie Gründe auf, warum es den Kindern dort ihrer Meinung nach nicht so gut geht. Zum einen nennen sie klimatische Gründe, weil es dort nicht so viel regnen würde, zum anderen würden den Kindern dort existentielle Dinge wie Essen und Trinken fehlen, und zudem müssten sie, um Essen zu finden, auch noch im Müll wühlen. In dieser Passage explizieren die Kinder über die Beschreibung der Kontrastsituation, nämlich der von ihnen vorgestellten Situation von Kindern in Afrika, die essenzielle Bedeutung von Nahrung und sauberem Wasser. Es zeigt sich, dass sie sauberes Wasser, saubere Nahrung und auch die einfache Bereitstellung von Nahrung als relevant empfinden. Sie können es schätzen, dass sie in einem Land leben, in dem der Zugang zu diesen Dingen relativ einfach herzustellen ist. Die Beschreibung des Landes und der Umgebung, in der die Kinder in Afrika leben, lässt sich als unwirtlich und verroht zusammenfassen. Den Kindern ist es wichtig, in einem ansprechenden, für sie schönen Raum leben zu können. Aus dem Gegenhorizont lässt sich schließen, dass ein schöner territorialer Raum für sie sauber und rein sein soll. Ihre „schöne“ Umwelt soll sich mit grünen Wiesen, Bächen und Flüssen, in der sich die Jahreszeiten und die Witterungen wie Regen und Sonne abwechseln, zeigen. Dies dokumentiert sich indirekt in folgender Passage:

*Gruppe Alpaka, Passage: „so schön in Blattling\*“, Z. 442–453*

Y

| Erzählt mir mal noch  
von Blattling\*. Wie is es denn da?

?

| Schön.

Aw

| Aber in Italien is es so, dass  
da nur ganz selten schlechtes Wetter is. Und wenn

bei euch schlechtes Wetter is, dann is bei uns schönes.

Y | Ahh.  
Und deswegen bist du so gerne in Italien?

Aw | Ja.

Ew | Ich mag auch Italien  
gerne, aber aber am schönsten ist es in Italien,  
wenn man in Deutschland lebt. Weil das dann für  
jemand was Besonderes is.

In dieser Kontrastdarstellung beschreiben die Kinder Italien als Urlaubs-  
land als schön, konstatieren aber auch, dass sie es als „schön“ im Unter-  
schied zu Deutschland empfinden.

Das Leben in einer sozialen Gemeinschaft und innerhalb einer für sie  
ansprechenden Umgebung gibt den Kindern Geborgenheit und ein  
Wohlgefühl. Es dokumentiert sich innerhalb dieser Orientierung der Be-  
zug und die Verbindung zum Leben innerhalb einer sozialen Gemein-  
schaft. Es wird für die Kinder dann möglich, sich in einem territorialen  
Raum zu verorten, wenn er ihnen bekannt ist, er für ihr Empfinden an-  
sprechend ist und wenn in diesem Raum auch ihre Sozialpartner leben  
und die Möglichkeit besteht, soziale Beziehungen aufzubauen, aufrecht-  
zuerhalten und auszubauen. Die Notwendigkeit, Freunde in räumlicher  
Nähe zu haben und damit ihre Umgebung „schön“ werden zu lassen und  
soziale Beziehungen pflegen zu können, lässt sich in folgender Passage  
rekonstruieren:

*Gruppe Alpaka, Passage: „Nähe“, Z. 53–59*

Ew | Ich wohn  
in Blatting\*.

Aw | Ich wohn auch in Blatting\*.

Cm | Ich auch.

Bm | Ich auch. Wir wohnen beide  
ganz nah zusammen, stimmts Nino\*?

Cm | Mhm. Einmal nur um die Ecke.



In dieser Passage dokumentiert sich, dass das „nah bei einem Freund leben“ als positiver Effekt für die Lage der Wohnung gesehen wird. In einer beginnenden Elaboration stimmen alle Kinder, außer Dw, der Aussage Ews zu, dass sie in Blatting\* wohnen. Bm differenziert seinen Wohnort weiter aus, indem er erklärt, dass er neben Nino\* wohnt. Dafür holt er dann auch die Validierung von Nino\* ein. Nino\* validiert die Aussage mit „einmal nur um die Ecke“.

In einer weiteren, kurz darauffolgenden Passage validieren Dw, Cm und Bw, dass die Lage der Wohnung in der Nähe von Freunden einen positiven Effekt auf ihr Empfinden hat.

*Gruppe Alpaka, Passage: „Schulweg“, Z. 67–76*

Dw Ich find eigentlich gut, dass wir im Planetenweg\* wohnen, weil da ham wir nicht so nen weiten Schulweg. Dann kann ich nämlich mit der Pauli\*, dem Manuel\*, dem Vitus\*, dem Jakob\*

Cm | Und bald kannst du mit Luis\* gehen.

Dw | Luis\*?

Bm | Luis Grauper\*. Der zieht auch um.

Cm | Der zieht bald um.

Bm | Dann muss er dich immer abholen.  
°Glaub ich.°

In dieser Passage diskutieren die Kinder den kommenden Umzug eines Freundes. Dadurch, dass er seinen Wohnort wechselt, würde er dann auch seinen Schulweg mit den anderen teilen können. Aus der geographischen Nähe ergibt sich demzufolge auch eine emotionale Nähe.

Die Orientierung im Raum und die Kenntnis des Raumes gibt den Kindern die Möglichkeit, sich frei zu bewegen. Dw führt hier näher aus, warum sie ihren Wohnort in genau dieser Straße gut findet. Als Grund gibt sie an, dass dieser nahe der Schule ist und sie somit einen kurzen Schulweg hat, den sie außerdem mit ihren Freunden teilen kann. Bm und Cm betonen hier in einer beginnenden Elaboration die Lage der Wohnung

eines Freundes, der zukünftig den Schulweg teilen kann, wie wichtig es den Kindern ist, in der geographischen Nähe zueinander zu wohnen, um alltägliche Gewohnheiten zu teilen und Kontakt bzw. Kommunikation miteinander pflegen zu können.

Die räumliche Nähe zueinander gibt ihnen die Möglichkeit, sich gemeinsam frei und sicher zu bewegen. Ähnlich wie bei der Einstellung der Kinder der Diskussion Maulwurf inkludiert die Möglichkeit, in einer ansprechenden, räumlichen Umgebung zu leben, dass Familie, Freunde und Tiere an diesem Ort leben. Dies lässt auf ein emotionales Raumempfinden schließen, wohingegen das geographische flexibel von den Kindern gesehen wird (Stadt, Land, in einem fremden Land). Allerdings schließen beide Gruppen unwirtliche Gegenden wie den afrikanischen Kontinent mittels der Darstellung eines Gegenhorizontes als Lebensräume aus.

Die Orientierungen soziale Gemeinschaft und ansprechende Umgebung der Gruppe Alpaka dokumentieren sich gemeinsam in einer folgenden Passage. Dort wird sowohl nochmals die Umwelt beschrieben, welche sie benötigen, um sich wohl zu fühlen, als auch die soziale Atmosphäre betont.

*Gruppe Alpaka, Passage: „Urlaub“, Z. 134–165*

Y                    | Glaubts ihr denn auch vielleicht, dass ihr  
                      euch irgendwo anders auf der Welt wohl fühlen könntet?

Cm                | Nee.

Aw                | Mhm.

Bm                                | Also, ich

Ew                | Ähm ich hab noch was anderes.

Ew                                        | Italien!

Ew    | Dass wir,  
                      dass wir immer

Dw                                        | England

Cm

└ Das ist unser nächster Urlaub!

Y

Erklärt mir das mal. Warum könntet ihr, warum könntest du dich denn in Italien, oder du könntest dich in England, wie wär das denn? Wie wär das denn da?

Cm

└ Kroatien. (.) Äh Griechenland mein ich.

Dw

└ In England da regnets dauernd. Da is nich so schönes Wetter wie

Bm

└ Bei Kroatien, da

Ew

└ Ja, und da wachsen dann viel Gras. Bäume.

Bm

Bei Kroatien

Aw

└ Und in Italien is so schönes Meer und des is auch immer am Abend warm, immer is es warm. Des Meer. Und da und da is einfach nie schlechtes

Y

└ Mhm.

Aw

Wetter.

Bm

└ Und in Griechenland sind die Tage immer so kurz.

Y

└ Ahh.

Bm

└ Ich bin da jeden Sommer da.

Y setzt mit einer Nachfrage, ob sie sich vorstellen könnten, sich auch irgendwo anders auf der Welt wohl zu fühlen, die Proposition für ein neues Thema. Die Kinder elaborieren anschließend im Modus der Exemplifizierung verschiedene Urlaubsorte und beschreiben dabei, unter welchen Umständen sie sich an bestimmten Orten wohl fühlen würden. Wieder beschreiben sie dabei Orte, an denen das Klima angenehm warm ist (Italien) und genügend grüne Vegetation vorhanden ist (England). Schön ist in den Augen der Kinder auch die Nähe zum Meer. In einer anderen Passage beschreiben sie diese und weitere Merkmale anhand der Darstellung eines Gegenhorizonts (Afrika). In einer weiteren Nachfrage durch Y, warum sie sich in ihren genannten Urlaubsländern zuhause und wohl fühlen könnten, wird eine Anschlussproposition gesetzt. Im folgenden

Abschnitt, einer Elaboration durch Cm, Dw, Bm und Aw, zählen die Kinder den Erinnerungen an die Länder aus ihrem letzten Urlaub auf. Es geht dabei um ihre Sommerurlaubserlebnisse in südlichen Ländern („das Meer ist warm“, „da ist nie schlechtes Wetter“) und Erlebnisse aus England („ja und da wachsen dann viel Gras.“) – Länder also, welche sie bereits kennen und die ihnen nicht mehr fremd sind. Sie beschreiben damit Situationen, in denen sie sich wohl fühlen und im Urlaub eine schöne gemeinsame Zeit mit ihren Familien verbringen. Verbunden mit der räumlichen Schönheit dokumentiert sich hier auch, dass es zudem wichtig ist, dass ihre engen Sozialpartner (Eltern und Geschwister) diese Orte gemeinsam mit ihnen besuchen und beleben.

Zusammenfassend lässt sich konkludieren, dass die Kinder die Notwendigkeit empfinden, in einer sozialen Gemeinschaft zu leben, über Kenntnisse über einen für sie als angenehm empfundenen Raum verfügen zu können, in dem sie sich frei und gemeinschaftlich bewegen können, um sich dann wohl, sicher und geborgen zu verorten. Beheimatung verbinden sie mit verschiedenen Faktoren: emotionalen, materiellen und räumlichen.

#### *(4) Möglichkeit der Kommunikation*

Als weitere Orientierung findet sich in der Gruppe Alpaka die Notwendigkeit der Kommunikation. Für die Kinder muss die Möglichkeit gegeben sein zu kommunizieren; dazu gehört zum einen, eine gemeinsame Sprache zu sprechen, und zum anderen, physisch zusammen sein zu können, um miteinander zu sprechen und zu kommunizieren.

Deutlich wird das Bedürfnis nach gemeinsamer Verständigung in folgender Aussage von Ew:

#### *Gruppe Alpaka, Passage: „Zwei Häuser“, Z. 37–39*

Ew            | Ich war schon in zwei Häusern. In beiden hab  
                  ich mich aber wohl gefühlt. In einem hab ich immer  
                  mit den Jungen gequasselt immer am Abend.

Ew differenziert ihre Antwort aus, indem sie berichtet, dass sie schon in zwei Häusern gewesen ist. Mit den „zwei Häusern“ weist sie darauf hin, dass sie bereits in zwei Wohnungen/Häusern gelebt hat. Sie betont aber, dass sie sich in beiden Häusern wohl gefühlt hätte. Ihre weitere

Erzählung, dass sie abends „mit den Jungs gequasselt“ hat, erwähnt sie in einem positiven Rahmen. Die Kommunikation, die hier abends, mit Nachbarkindern oder Brüdern, stattfindet, verweist auf soziale Beziehungen, die ihr wichtig sind und ihr einen sozialen Rahmen geben, in dem sie sich verorten kann.

In der nächsten hier dargestellten Passage gehen die Kinder auf die Option ein, eine Sprache neu zu erlernen, um kommunizieren zu können. Diese Möglichkeit wird von den Kindern als realistisch eingeschätzt, allerdings dokumentiert der Begriff „lernen“, dass sie es auch als eine Aufgabe, die ihnen Arbeit abverlangt, erkennen.

#### *Gruppe Alpaka, Passage: „Sprache“, Z. 383–389*

Y L  
Warum? Was würde-  
Bm L Dann müssten wir in eine andere  
Schule.  
Ew L Von wel-  
chem Land is des?  
Dw L Und dann müssten wir die andere  
Sprache lernen.  
Y L Mhm.

Diese Passage folgt auf eine Diskussion über die Möglichkeit und Schwierigkeiten, in einem anderen, für sie fremden Land, zu leben. Auf die Beschreibung der Tatsache, dass sie dann eine andere Schule besuchen müssten, erwähnt Dw das Problem, dass sie eine neue Sprache erlernen müssten. Sie verweist damit darauf, dass die Sprache für sie wichtig ist.

Eine gemeinsame Kommunikation bereichert das soziale Zusammensein und stärkt wiederum das Gemeinschaftsgefühl dieser Kinder. Die Möglichkeit zu kommunizieren, gibt Sicherheit und Heimat.

#### *Zusammenfassung der Orientierungen der Gruppe Alpaka*

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass in dieser Gruppe vier Orientierungen zu dokumentieren sind, welche darauf verweisen, dass

das Zuhause der Kinder geprägt von Sicherheit und Geborgenheit sein soll, damit sie sich verorten können. In dieser Gruppe lassen sich folgende Orientierungen dokumentieren:

#### *Soziale Beziehungen zu physisch anwesenden Personen*

Die Kinder benötigen die Sicherheit, von ihren Bezugspersonen geliebt und angenommen zu werden, um sich als geborgen zu verorten. Notwendig hierzu ist auch die physische Anwesenheit der Personen, sogar ein enger körperlicher Kontakt, wie er sich zum Beispiel im Bedürfnis nach „kuscheln“ dokumentiert. Vergleicht man entwicklungspsychologische Literatur (vgl. Schwarzer, Jovanovic, 2015) lässt sich aber auch aufgrund des jungen Alters der Kinder dieser Gruppe folgern, dass das Bedürfnis nach physischer Nähe zu ihren Bezugspersonen weit oben auf ihrer Bedürfnisskala steht. Weiter lässt sich in dieser Orientierung dokumentieren, dass der Kontakt zu ihnen gleichwertigen Personen, wie z. B. Geschwistern und Freunden des gleichen Alters, eine hohe Bedeutung hat. Diese anderen Kinder teilen ihre Lebenswelt, ihre Sorgen und Ängste, ihre Freuden und ihr Glück. Das Teilen dieser Erfahrungen lässt sie innerhalb der Gruppe der Sozialpartner zu einem elementaren Part werden.

Die Orientierung soziale Beziehungen zu physisch anwesenden Personen lässt sich als die elementarste Orientierung dieser Gruppendiskussion rekonstruieren. Alle anderen Orientierungen stehen in engem Bezug zu dieser Orientierung oder werden von dieser beeinflusst.

#### *Erfüllung der Grundbedürfnisse und weiterer materieller Bedürfnisse*

Im Mittelpunkt ihrer Bedürfnisbefriedigung liegt das Umsorgt-Werden seitens ihrer Bezugspersonen. Erst dann ist es für sie notwendig, dass ihre Grundbedürfnisse nach Nahrung, Trinken und Wohnen erfüllt werden, um sich als geborgen zu verorten. Für diese Kinder ist auch das Bedürfnis nach Spiel aktuell und wichtig, was sich daran dokumentiert, dass sie Spielsachen als eine materielle Notwendigkeit angeben.

#### *In einem ansprechenden Raum leben*

Verbunden mit dem Bedürfnis nach einem sicheren, warmen Wohnort ist auch das Bedürfnis, in einer für sie ansprechenden Umgebung zu

leben. Rekonstruieren lässt sich diese Orientierung hauptsächlich über die Beschreibung eines Gegenhorizontes, des Lebens von Kindern in Afrika. Dabei wird deutlich, dass eine ansprechende Umgebung für die Kinder dann vorhanden ist, wenn sie so ist wie ihr derzeitiger Wohnort: klimatisch warm und grün bewachsen. Zudem muss der Wohnort so beschaffen sein, dass sie sich darin schnell und sicher orientieren können, um sich frei und selbstständig bewegen zu können. Damit dokumentiert sich wieder ein Bezug zur Orientierung der sozialen Beziehungen. Die Kinder halten es für notwendig, sich selbstständig bewegen zu können, um Freunde und Familie zu besuchen und damit soziale Kontakte zu erhalten, aufzubauen und zu pflegen. Aber auch die praktische Komponente bei der selbstständigen Bewegung im Raum besprechen die Kinder, indem sie als Beispiel hierfür den Weg in die Schule nehmen, den sie allein, oder in Begleitung ihrer Freunde und Freundinnen zurücklegen können.

#### *Möglichkeit der Kommunikation*

Ebenfalls in enger Verbindung mit der Notwendigkeit der sozialen Gemeinschaft steht die Notwendigkeit der Kommunikation. Die Kinder benötigen die Möglichkeit, sich mit ihren Sozialpartnern, im Speziellen nennen sie hier ihre Geschwister und Freunde, sprachlich auszutauschen und auf einer Ebene zu kommunizieren.

Zusammenfassend kann rekonstruiert werden, dass eine Verortung für diese Kinder eine emotionale Funktion hat, verbunden mit einem territorialen Ort der sozialen Beziehungen. Sie definieren ihr Zuhause als einen emotionalen Raum, in dem ihr Hauptbedürfnis nach Zuneigung, emotionaler und körperlicher Nähe erfüllt wird. In diesem Raum können sie mit ihrer Individualität in einer sozialen Gemeinschaft, bestehend aus Familie, speziell Geschwistern, Freunden, speziell gleichwertigen/gleichaltrigen Freunden, und Nachbarn leben. Heimat ist für diese Kinder da, wo „sich gesorgt“ wird.

#### *Kontrast zu den anderen Gruppen*

Die Orientierung Sicherheit durch soziale Beziehungen findet sich so ähnlich auch bei den Kindern der Gruppe Hund, welche es ebenfalls als

notwendig erachten, ihre Kernfamilie, Freunde und Nachbarn physisch anwesend vor Ort zu wissen.

Die Gruppe Hund ist in ihren Orientierungen hinsichtlich *Heimat* der Gruppe Alpaka ähnlich, unterscheidet sich aber in grundlegenden Punkten von ihr. Gemeinsam ist beiden Gruppen das Bedürfnis danach, mit ihren Familien, Freunden und Nachbarn in direktem physischem Kontakt zu stehen. Beide Gruppen brauchen diese körperliche Nähe, die soziale Gemeinschaft, um sich zuhause zu fühlen. Geschwister und gleichaltrige Freunde nehmen bei der Gruppe Alpaka eine wichtigere Rolle ein. Die Gruppe Hund benötigt, gegenteilig zur Gruppe Alpaka, einen festen geographischen Ort, an dem sich die Kinder zuhause fühlen. *Heimat* ist für die Gruppe Hund ebenfalls ein emotionaler Raum, der allerdings mit einem geographischen Ortsausschnitt konnotiert wird.

Die Gruppe Katze ist die Gruppe, die sich ihre Heimat in ihren Vorstellungen als einen idealen Raum erträumt. Für diese Kinder ist es elementar, in einem sicheren, geborgenen Zuhause leben zu können. Für sie ist es, anders als für die Alpaka-Kinder, nicht wichtig, dass ihre soziale Gemeinschaft physisch anwesend ist. Sie benötigen dafür jedoch unabdingbar eine Blutsverwandtschaft zu ihrem sozialen Kreis. Besteht dieser Verwandtschaftsgrad, sind sie sich der Verbindung so sicher, dass diese auch über eine größere räumliche Distanz erhalten bleiben kann. Nachdem die Kinder dieser Gruppe alle einen Migrationshintergrund haben, ist auch eine Differenz zwischen ihren ursprünglichen und den momentan vorhandenen lebensweltlichen Gegebenheiten vorhanden. Diese Distanz gleichen sie nicht aus, sondern wünschen sich nur, dass diese Differenz akzeptiert und anerkannt wird. Sie möchten beide lebensweltlichen Kulturen leben. Verortung ist für sie machbar, erlernbar und gewohnungsbedürftig. Verortung ist mit Arbeit und Aufwand verbunden, so wie z. B. eine neue Sprache zu erlernen. Allerdings sind sie, wie die Kinder der Gruppe Alpaka, auch bereit dazu.

Die Gruppe Maulwurf ist die Gruppe, die mit ihrem Profil, heraussticht, weil sie über ein sehr flexibles, wandelbares Bild verfügt. Sie differenziert sich stark von der hier dargestellten Gruppe Alpaka. Obwohl auch diese Kinder ein sicheres Zuhause benötigen, äußern sie klar die Vorstellung,



dass Räume wandelbar und additiv aneinanderzufügen sind. Die Addition von Räumen ist auch für die Kinder der Gruppe Alpaka möglich.

*Gruppe Alpaka, Passage: „Stanislava“, Z. 369–370*

Dw                    | Die Stanislava\*, die fährt immer in ihr  
Land, wo sie herkommt und die fühlt sich in beiden  
Ländern zuhause.

Die Gruppe Katze benötigt kein so enges emotionales Nest wie die Alpaka-Kinder, sondern ist neugierig und offen für neue Räume, Lebenswelten und Individuen, die damit ihr Weltbild bereichern und erfrischen.

#### **4.2.5 Die Gruppe Luchs**

Die Gruppe Luchs weist als Besonderheit auf, dass sie sich in fast allen fokussierten Themen explizit mit der Thematik einer geborgenen, physisch und psychisch sicheren Verortung auseinandersetzt. Diese Gruppe zeigte daher die Basisorientierung Geborgenheit und spezifizierte diese weiter in folgenden fokussierten Orientierungen: (1) Soziale Beziehungen zur Familie mit Option der Erweiterung durch Freunde und Nachbarn, (2) Leben in einem sicheren Raum (3) Akzeptanz der Individualität, (4) Erfüllung der Grundbedürfnisse, (5) Möglichkeiten der Teilhabe an der Lebenswelt.

Es ließ sich eine starke Synthese von sozialer und räumlicher Verortung dokumentieren. Diese beiden Orientierungen getrennt darzustellen ist kaum machbar, weshalb sie sich in der folgenden Beschreibung teilweise überschneiden und zu ihrer Rekonstruktion innerhalb der unterschiedlichen Orientierungen auf dieselben Diskussionsabschnitte zurückgegriffen werden muss.

##### *(1) Soziale Beziehungen zur Familie mit Option auf Erweiterung durch Freunde und Nachbarn*

Die Kinder dieser Diskussion verorten sich über die Beziehungen zu ihrer Familie. Diese Orientierung dokumentiert sich durchgängig durch die gesamte Diskussion und fokussiert sich in wichtigen Passagen.

Über den Hintergrundfragebogen lassen sich zudem folgende Informationen rekonstruieren: Alle Kinder dieser Gruppe leben in engen familiären Verhältnissen mit beiden Elternteilen, Geschwistern und

Verwandten. Aus der Diskussion geht hervor, dass sie viele ihrer Verwandten fußläufig erreichen können oder diese in einem nahegelegenen Nachbarort leben.

Es lässt sich weiter rekonstruieren, dass die Kinder der Gruppe Luchs zwar maßgeblich fokussiert sind auf die Beziehungen zu ihrer Familie inklusiver ihrer Verwandtschaft und ihr Sicherheitsbedürfnis zum Großteil über diese Beziehungen decken, dass sie aber nicht ausschließlich auf diese Beziehungen konzentriert sind (wie z. B. bei der Gruppe Katze), sondern eine Erweiterung des sozialen Rahmens (durch Freunden und Nachbarn) zulassen können und dass auch diese Personen ihr Geborgenheitsgefühl verstärken.

Es lässt sich zudem rekonstruieren, dass die Kinder der Gruppe Luchs ein Bedürfnis danach beschreiben, dass die Personen des sozialen Kreises physisch anwesend sein sollten. Ähnlich wie in der Gruppe Hund definieren die Kinder der Gruppe Luchs die Betreuung und Fürsorge, die sie von ihrem sozialen Kreis erfahren, über die physische Anwesenheit dieser Personen. Ebenfalls ähnlich wie in Gruppe Hund suchen sich die Kinder der Gruppe Luchs bei Abwesenheit Ersatzobjekte (Kuscheltiere oder Haustiere), die das akute Bedürfnis nach Nähe decken können.

Die Orientierung der sozialen Beziehungen stellt sich in der Diskussion Luchs auf verschiedenen Ebenen dar:

1. Ebene der Beziehung zu ihren Eltern,
2. Ebene der Beziehung zu ihren Großeltern,
3. Ebene der Beziehung zu ihren Geschwistern und weiteren Verwandten,
4. Ebene der Beziehung zu ihren Freunden und Nachbarn,
5. Ebene der Beziehung zu Ersatzobjekten.

Im Folgenden werden Diskurse analysiert, die die Beziehungen zu diesen Personen beschreiben.

#### 1. Ebene der Beziehung zu den Eltern

Als maßgeblich für das Gefühl der Geborgenheit beschreiben die Kinder die Beziehung zu ihren Eltern.

Diese Ebene findet sich dokumentarisch verschränkt in allen weiteren Ebenen, weshalb die Interpretation und Darstellung dieser Beziehungsebene innerhalb der anderen Ebenen erfolgen soll.

## 2. Ebene der Beziehung zu den Großeltern

Ergänzend zur Wichtigkeit der Eltern zeigt sich in der Diskussion auch der hohe Stellenwert der Großeltern. Diese werden von den Kindern der Gruppe Luchs zusätzlich zu den Eltern als Geborgenheitsgeber und ebenso als Sorge-Tragende wahrgenommen. Auch sie tragen Fürsorge und kümmern sich um die Betreuung der Kinder.

In den folgend dargestellten Fokussierungsmetaphern werden die Großeltern als Stützen und emotionale Partner beschrieben. Es lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder auch die Häuser und Wohnorte der Großeltern (und der erweiterten Familie) als Zuhause wahrnehmen.

### *Gruppe Luchs, Passage: „Wohlfühlen bei der Oma“, Z. 168–181*

Y      Glaubst du denn es gibt Kinder, die sich irgendwo anders zuhause fühlen?

Df      Ja, aber ich fühl mich ja auch bei meiner Oma zuhause, weil ich, bei meiner Aicher Oma jeden Vormittag eigentlich hingeh. Und da hab ich auch also da hab ich auch meine eigenen Spielsachen bei der Oma und hab auch meine eigene Decke und so fast ein eigenes Zimmer.

Bf      Der Fynn fühlt sich auch in Riedau in der Erlenstraße 16. Der Fynn ist mein Nachbar und der fühlt sich da auch wohl.

Df      Ja ich fühl mich auch bei meiner Erlenberger\* Oma wohl, weil wir da auch eigentlich jeden Samstag, also jeden Sonntag hinfahren und äh da hab ich, also sozusagen mein eigenes Zimmer und da hab ich auch ganz viele Spielsachen und da übernacht ich auch manchmal.

Dieser Passage geht der stumme Impuls durch das Zeigen der Kinderfotos voraus. Die Kinder der Gruppe Luchs konnten nicht daran anschließen. Erst durch die Nachfrage von Y, ob sie glauben, dass es auch Kinder gibt, die sich woanders zuhause fühlen, wird das Gespräch unter den Kindern wieder angeregt.

Über diese Ergänzungen elaborieren weiter auch Df und Ef. Sie finden ebenfalls bei ihren Großmüttern ein „Zuhause“. Df gibt die exakt gleichen Gründe für das wohlige Gefühl dort an und berichtet ebenfalls von der Zeit, die sie dort verbringt. Sie steigert die Gegenständlichkeit damit, dass sie dort „sozusagen (ihr) eigenes Zimmer“ mit „eigenen Spielsachen“ hat.

Mit der abschließenden konkludierenden Aussage greift Df eine weitere Konnotation auf, indem sie Raum und einen bestimmten Gegenstand miteinander in Beziehung setzen, eine ähnliche Konnotation zeigt sich auch in der folgend dargestellten Verbindung mit Cousins und Cousins.

Als weitere Ebene der sozialen Beziehungen stellt sich die Ebene der Beziehung zu ihren Geschwistern und weiteren Verwandten dar. In folgender Passage dokumentiert sich die Beziehung zu ihren Cousins und Cousins:

219

Df Ich fühl mich eigentlich auch bei meinen Cousinsen wohl, weil ähm entweder kommen wir ja zu ihnen oder sie kommen zu uns und ähm, da schlaf ich immer bei meiner Cousine, die hat ein ziemlich großes Zimmer und da spielen wir immer zusammen und da ähm, ist da eigentlich auch so wie meine Spielsachen. Und da also da ich weiß genau wie wir Zuhause, nur dass die keinen Fernseher haben, da wo wir jeden Abend ähm, zwei Filme oder so anschauen, aufm Computer aber. Bei meinen Cousinsen.

In diesem Abschnitt erläutert Ef in einer Elaboration, dass sie sich auch bei ihren Cousinsen zuhause fühlen würde, weil sie dort oft übernachtete (Zeit-Faktor) und sie gemeinsam spielen. Df validiert dies in einer ähnlichen Aussage und berichtet weiter davon, dass sie sich ebenfalls bei ihren Cousinsen wohl fühlt. Als Gründe hierfür gibt sie Spielsachen und Übernachtungen an, was bereits in der Passage „Wohlfühlen bei der Oma“ als Konnotationen angegeben wurde.

In diesem Abschnitt wiederholt sich die Verbindung von Aspekten der sozialen Verortung innerhalb von Beziehungen zur Familie mit materiellen Gegenständen (z. B. Spielsachen, Räumen). Abermals wird in diesem Gespräch dadurch die Bedeutung der Familie und der mit gemeinsamen Aktivitäten verbrachten Zeit sowie der von weiteren Familienmitgliedern gemeinsam getragenen Sorge für die Kinder betont.

Die Kinder wachsen sozial beheimatet auf, was sie stützt und ihnen ein Geborgenheitsgefühl vermittelt. Wiederholt dokumentiert sich zudem die Verbindung von sozialer Verortung und territorial-räumlicher Verortung. Deutlich wird dies in folgendem Abschnitt:

*Gruppe Luchs, Passage: „von der Cousine zum Kälbchen“, Z. 122–136*

Df Also meine Cousine die wohnt in Amching\*, da, wir sehen uns aber jeden Sonntag oder Samstag ähm, entweder kommen wir nach Amching\* und übernachten dort oder sie kommen zu uns und übernachten bei uns. Meine Oma die wohnt bei uns auch in Rutz\*. Ganz in der Nähe, da können wir zu Fuß hingehen. Und meine ähm Oma und mein Opa wohnen in Erlenberg. (3) Und (2) ähm da, also die muss man halt mi'm Auto hinfahren, weil sonst kann man da nicht zu Fuß, aber

einmal sind wir schon hingeradelt und da is es immer ganz schön bei der Oma und beim Opa weil wir immer Eis essen gehen, weil da auch die ähm Eisdiele ganz in der Nähe ist. Und meine Tante, die Fani\*, die wohnt auch in Rutz\* und die hat ähm Kühe und des sind ähm meine Lieblingstiere und Kälbchen und ähm eine Kuh die heißt genauso wie ich, die Edith und die mag mich voll gern.

Die Verbindung von räumlicher und emotional-sozialer Nähe dokumentiert sich auch in der folgenden Passage. In diesem Abschnitt beschreibt Bf sehr detailliert die Orte, an denen ihre Verwandtschaft wohnt. Dabei handelt es sich nicht nur um die nahe Verwandtschaft wie Oma und Opa, sondern es werden auch sämtliche Tanten, Onkel und Brüder von Opas mit einbezogen. Dennoch werden auch hier nur Personen aus dem direkten familiären Umfeld erwähnt. Bei allen Ortschaften handelt es sich um Orte in unmittelbarer bzw. fußläufiger Nähe der Wohnorte der Kinder. Dies stellt sich im Laufe der Diskussion in verschiedenen Passagen dar. Muss für einen Weg das Auto, auch nur für Kurzstrecken, genutzt werden, stellt dies für die Kinder eine große Entfernung dar. Df beschreibt zusätzlich noch Dinge, die sie an den Wohnorten besonders schön findet, zum Beispiel die Eisdiele in der Nähe von Oma und Opa oder die Kuh, welche bei der Tante auf dem Hof lebt.

Deutlich werden hier wieder die leitenden Vorstellungen der Verortung der Kinder: die soziale Verortung innerhalb der großen Familie und damit verbunden eine räumliche Verortung in ihrem Heimatort (siehe (2) Leben in sicherer Umgebung).

*Gruppe Luchs, Passage: „Familie, Freunde und Zuhause“, Z. 104–135*

Cf     | Meine ganze Verwandtschaft.

Bf     | Bei mir ist die Oma und der Opa, die sind in Misselhausen\* zuhause die Tante Susanne und der Onkel Tim und mein Cousin Johannes die sind auch in Misselhausen\* zuhause und dann noch meine andere Tante und mein anderer Onkel und meine Cousine Karolina und mein Cousin Nick die sind auch in Misselhausen\* die Oma und der Opa wohnen mit denen zusammen in einem Haus. Und die Oma Rosi und der Opa Dieter die wohnen auch in

- Misselhausen\* und da wohnen auch vom (2) von meinem anderen Opa wohnen da auch die ganzen Brüder und die sind auch (ganz nett).
- Af Ein Freund von mir, der heißt Luis\* und der wohnt in Amching\* und den treffe ich eigentlich sehr selten weil- nur wenn wir bei Freunden bei uns sind beim Geburtstag oder so eingeladen, weil da ham wir uns so schon fünfmal gesehen und dann ham wir uns endlich befreundet eigentlich so kann man bei uns, oder beim Luis\* des Zuhause so sehen.
- Y //mhmm//
- Df Also meine Cousine die wohnt in Amching\*, da, wir sehen uns aber jeden Sonntag oder Samstag ähm, entweder kommen wir nach Amching\* und übernachten dort oder sie kommen zu uns und übernachten bei uns. Meine Oma die wohnt bei uns auch in Rutz\*. Ganz in der Nähe, da können wir zu Fuß hingehen. Und meine ähm Oma und mein Opa wohnen in Erlenberg\*. (3) Und (2) ähm da, also die muss man halt mi'm Auto hinfahren, weil sonst kann man da nicht zu Fuß, aber einmal sind wir schon hingeradelt und da is es immer ganz schön bei der Oma und beim Opa weil wir immer Eis essen gehen, weil da auch die ähm Eisdiele ganz in der Nähe ist. Und meine Tante, die Fani\*, die wohnt auch in Rutz\* und die hat ähm Kühe und des sind ähm meine Lieblingstiere und Kälbchen und ähm eine Kuh die heißt genauso wie ich, die Edith\* und die mag mich voll gern.

In dieser Passage kann rekonstruiert werden, dass die Kinder sich in ihrer Gesamtfamilie und dem Wohnort verorten. Es dokumentiert sich der soziale Rückhalt, den die Kinder daraus ziehen. Folglich wird hier die Verknüpfung von emotional-sozialer Verortung und räumlich-territorialer Verortung deutlich.

Af und Bf brechen in ihren Beschreibungen ein wenig aus, indem sie auch Freunde mit in ihre Erzählungen aufnehmen, welche sie auf Urlaubsreisen kennen gelernt haben und die in, für sie, völlig fremden Orten (hier: außerhalb des Umkreises von 20 km) leben und die sie aufgrund dessen nicht oft sehen. Trotzdem, und dies ist für die Kinder erwähnenswert, betonen sie, dass sie auch mit diesen befreundet sind. Die

Außergewöhnlichkeit der Freundschaft dokumentiert sich für die Mädchen deshalb, weil in dieser Passage zuvor der räumliche Bezug zu ihrem Wohnort dominiert und schließlich doch im Hinblick auf diese konkrete Freundschaft eine Ausnahme gemacht wird.

Es kann in dieser Passage rekonstruiert werden, dass die Kinder, um sich als geborgen zu verorten, einen statischen Ort, an dem sie sich wohl und geborgen fühlen und an dem sie sozial-emotional mit anderen verbunden und eingebunden sind, benötigen.

#### 4. Ebene der Beziehung zu den Freunden und Nachbarn

Die größte Stütze und das umfangreichste Netzwerk erfahren diese Kinder, wie bereits dargestellt, in ihrem sozialen Zusammenhalt innerhalb der großen familiären Gemeinschaft. Die Eingebundenheit in diesen Verband, das Umsorgt-Werden lässt sie Geborgenheit erfahren.

Allerdings brechen die Kinder der Gruppe Luchs mit der Exklusivität des Familienverbandes, im Gegensatz zu den Kindern der Gruppe Katze, und nehmen auch Freunde und Nachbarn in ihren sozialen Kreis auf.

Ein erstes Mal erwähnen sie die Freunde in der bereits interpretierten Passage „zuhaus ist ein guter Platz“.

#### *Gruppe Luchs, Passage: „zuhaus ist ein guter Platz“, Z. 77–99*

- Y        Wie ist des denn wenn du dich irgendwo zuhaus  
          fühlst?
- Bf        Weil da weiß ich, dass mich jeder mag und (2) dass  
          ich da (2) auch ähm da (2) kann ich dann auch über-  
          all rausgehen. Da sind in der Nähe keine Straßen.
- Cf        Also, ich finde, dass man sich zuhaus fühlt, wenn  
          man viele Freunde hat, (2) und wenn Mama und Papa  
          einen mögen. (2) Ja und des wars dann eigentlich.
- Df        Ja. Ich fühl mich zuhaus weil da mein Kater ist  
          und wenn ich in Urlaub fahr hab ich ihn ja nicht  
          dabei und, weil, da hab ich ja meine Nachbarn und  
          meine Freunde und die wohnen ja nicht äh (2) wo  
          wenn ich in Urlaub fahr, da wohnen die ja nicht, ja  
          die wohnen einfach bei mir zuhaus in der Nähe.
- Ef        Und (    ) wir ham halt auch nen Kater, der heißt  
          Flori, und, der ist halt oft zu uns gekommen und



früher die Frau die wollte ihn noch haben aber sie sind dann umgezogen, weil ihnen die Wohnung zu klein war und die ham ein kleines Baby noch bekommen hat und ja dann sind sie umgezogen und weil sie wusste, dass der Kater so oft zu uns kommt da hat sie uns dann den Kater dann geschenkt und auch alles was wir noch brauchen. Bloß sein altes Strohkörbchen nimmt er jetzt nicht mehr an.

Af Ich fühl mich ganz wohl zuhause weil meine Eltern uns den Platz ausgesucht haben und ham gedacht des ist ein guter Platz und da fühl ich mich ganz wohl, weil nebendran gleich der Spielplatz ist, da muss ich nur so drei Schritte oder so gehen.

Es dokumentiert sich hier die soziale Eingebundenheit im Familien- und Freundeskreis. Durch die kurze Kontrastbeschreibung Dfs, dass Freunde und Nachbarn im Urlaub ja nicht da seien, dokumentiert sich zudem die Notwendigkeit der physischen Anwesenheit dieser Personen. Es lässt sich für die Kinder als wichtig rekonstruieren, ihre Freunde in unmittelbarer Umgebung zu wissen und die Möglichkeit zu haben, diese auch selbstständig und ohne Anfahrtsweg zu besuchen. Dies dokumentiert sich in einer weiteren Elaboration Dfs, in der sie, ähnlich wie in der Passage „zu-hause ist ein guter Platz“, über eine Kontrastbeschreibung die Notwendigkeit der physischen Anwesenheit von Freunden und Familie anspricht.

*Gruppe Luchs, Passage: „das Zuhause anderer Kinder“, Z. 223–231*

Df Es ist ziemlich unterschiedlich. Manche fühlen sich auch in Deutschland jetzt nicht so wirklich zuhause und auch woanders, deswegen könnte des bei denen genauso sein. Aber ähm, ich glaub, dass die meisten sich da wohl fühlen, weil sie da ihre Familie haben. Aber mache glaub ich auch nicht, dass se sich da wohl fühlen, weil, ähm, manche bekommen halt, manche Freunde, also viele Freunde nicht zu so, ähm, Gesicht, dann könn- weil die eben zu weit weg wohnen und wenn die also eher alleine wohnen, dann fühlen die sich auch nicht so wohl. Glaub ich.

Dieser Passage geht ein stummer Impuls mit Bildern von Kindern aus aller Welt voraus. Df und Ef beginnen in einer Elaboration die Situation

differenzierter zu beschreiben. Sie glauben, dass sich die Kinder in der Fremde auch wohl fühlen und stellen, wie sie es auch bei sich selbst getan haben, Familie und Freunde an die erste Stelle der Notwendigkeiten. Solange sie ihre Familie hätten, würden sie sich dort auch wohl fühlen. Allerdings vermutet Df, dass die Kinder ihre Freunde dort (vermutlich denkt sie an den afrikanischen Kontinent) selten sehen können, da sie weit voneinander entfernt wohnen. Über diese Kontrastdarstellung des Lebens von Kindern in der Fremde lässt sich die Orientierung der sozialen Freunde und die Notwendigkeit der physischen Nähe rekonstruieren. Die Kinder sprechen an dieser Stelle der Diskussion aber auch vermehrt über Örtlichkeiten ihrer Heimat. Ebenso zeigt sich hier, dass die räumliche und emotionale Nähe zu Familien und Freunden für die Kinder Bedeutung hat.

##### 5. Ebene der Beziehung zu Haustieren und Ersatzobjekten

Wie in der Passage „zu Hause ist ein guter Platz“ rekonstruiert werden konnte, kann der Orientierungsrahmen der sozialen Beziehungen in dieser Diskussion zusätzlich zur Verwandtschaft und zum großen familiären Rahmen erweitert werden durch Freunde, Nachbarn und Haustiere bzw. Ersatzobjekte. Ähnlich wie in anderen Diskussionen, z. B. der Gruppen Hund, Taube, Elefant und Zebra, spielen auch die Haustiere eine Rolle bei der emotionalen Betrachtung des Zuhauses.

Df und Ef fügen zu den Sicherheitsgebern Eltern und Geschwister ihre Haustiere, Nachbarn und Freunde hinzu. Sie führen aus, dass sie die Tiere, die Nachbarn und Freunde zusätzlich brauchen, um sich zu Hause zu fühlen. In einer Kontrastdarstellung beschreiben sie den Urlaub, in welchem sie diese nicht um sich hätten und sich demzufolge nicht zu Hause fühlen würden. Ef bringt hier bereits zum zweiten Mal ihren Kater in das Gespräch ein (das erste Mal bei der Vorstellung ihres Zuhauses in der Eingangspasse), was die hohe Stellung des Tieres dokumentiert. In den Ausführungen der Kinder betreffend ihre Haustiere zeigt sich die Verbindung von „sich um etwas sorgen bzw. kümmern“ und dem Zuhause. Zuhause ist für die Kinder dort, wo sich um etwas gesorgt wird. Im konkreten Fall sorgen sie sich um die Tiere und die Eltern sorgen sich um sie. Auch das Problem des Urlaubs, nämlich „da kann sich dann

keiner um die Tiere kümmern“, passt so in das Bild des sich sorgenden Zuhauses.

Somit bestätigen auch diese beiden Mädchen die Verbindungen von Verortung und sozialer Eingebundenheit.

In der Passage „zuhaus ist ein guter Platz“ (S. 152–153) dokumentiert sich das Kriterium der sozialen Eingebundenheit, was demzufolge als eine Art Zusammenfassung der sozialen Beziehungen der Gruppe Luchs gesehen werden kann.

Auf die Proposition, die Y gesetzt hat, indem sie die Frage stellte, wie sich die Kinder zuhaus fühlen, beginnen Bf und Cf die Themen zu setzen, indem sie die bereits genannten Themen aus der Vorstellungsrunde ganz zu Beginn des Gesprächs wieder aufgreifen. So beginnt Bf mit der Aussage, welche alle Kinder im Folgenden teilen werden: Zuhause ist da, wo sie weiß, dass sie gemocht wird.

Nach dieser Aussage setzt sie wieder einen territorialen Schwerpunkt und erklärt, dass in der Nähe ihres Wohnortes keine Straßen sein sollten, damit sie ungehindert rausgehen könne, was die Annahme zulässt, dass sie ein starkes Sicherheitsbedürfnis hat, welches ihr ihr Wohnort bieten kann, oder auch die Normalität zeigt, in der sie lebt. Zudem dokumentiert dies, was sich auch in der Konklusion der Passage mit der Aussage Afs zeigt: „Ich fühl mich ganz wohl zuhaus weil meine Eltern uns den Platz ausgesucht haben und ham gedacht des ist ein guter Platz und da fühl ich mich ganz wohl“. In dieser Aussage greift Af zum einen einen geographischen Aspekt auf, indem sie erklärt, dass ihr Zuhause „ein guter Platz“ sei, was für sie konkret bedeutet, dass sie nur ein paar Schritte zum nächsten Spielplatz laufen muss. Zum anderen wird ihre Verortung auch durch das Sorgen und Kümmern ihrer Eltern getragen. Diese machten sich Gedanken (hier über einen geeigneten Bauplatz) und übernehmen Entscheidungen, die sie mit guten Absichten für das Leben ihrer Kinder treffen und die das Leben ihrer Kinder gut und geborgen sein lassen sollen. Die Gewissheit, dass ihre Eltern die Entscheidungen wohlüberlegt treffen, lässt die Kinder sich als geborgen verorten.

In der Passage „zuhaus ist ein guter Platz“ (S. 152–153) bestätigt auch Cf die Aussage und das Kriterium der sozialen Eingebundenheit, dass zuhaus der Ort sei, an dem man gemocht wird; sie spezialisiert sich hier

noch auf das Gemocht-Werden seitens Mama und Papa, was den Rahmen des Zuhauses festlegt. Ihre Aussage beendet sie mit einer kleinen Konklusion, indem sie darauf hinweist, dass es das dann auch sei.

Dies legt ein weiteres für diese Gesprächsrunde ausschlaggebendes Kriterium fest: die soziale Eingebundenheit, hier in der Familie, das Angenommen-Sein im Freundes- und Verwandtenkreis und die Anerkennung in der sozialen Gruppe.

Die Rolle der Eltern sehen die Kinder auch so, dass diese Entscheidungen für sie übernehmen, denen sie volles Vertrauen schenken und die im Bewusstsein getroffen wurden, dass es den Kindern damit gut geht.

Ein weiterer Schwerpunkt des sozialen Netzwerkes sind Geschwister und gleichwertige familiäre Partner wie Cousinen und Cousins, mit denen die Kinder ihre Lebenswelt, Freud und Leid teilen. Abermals kann in den folgenden Passagen der hohe Stellenwert der Familie, welche zeitlich und physisch anwesend sein muss, rekonstruiert werden („da muss ich nur so drei Schritte oder so gehen“).

## *(2) Leben in einem sicheren Raum*

Geborgenheit lässt sich in Bezug auf den Raum in der Diskussion Luchs über zwei Ebenen rekonstruieren.

- Zum einen über die Ebene, Geborgenheit dann zu empfinden, wenn die Kinder in einer sozialen Eingebundenheit in ihrem ausgewählten Lebensraum physisch und psychisch sicher sein können.
- Zum anderen über die Ebene der Kontrastbeschreibungen, aus denen deutliche Unsicherheit und Sorge rekonstruiert werden können, wenn die Kinder nicht an einem geographisch sicheren Ort leben können.

Wie bereits in der Beschreibung des Orientierungsrahmens soziale Beziehungen angedeutet, empfinden die Kinder dann Geborgenheit und verorten sich, wenn sie an einem Ort mit sozialer Eingebundenheit und in ihrem gesellschaftlichen Netz leben können.

Ein Transkriptausschnitt, der diese Orientierung dokumentiert, ist die fokussierende Passagen „zu Hause ist ein guter Platz“, in der die Kinder

darüber sprechen, warum ihre Eltern einen bestimmten Ort als Lebensmittelpunkt ausgewählt haben. Dabei lässt sich die Bedeutung des sicheren Raumes und des sicheren Wohnortes rekonstruieren, wie z. B. das Wohnen in einem Haus, das sich weit weg von viel befahrenen Straßen befindet. Diese Passagen sind zudem bereits im Orientierungsrahmen soziale Beziehungen (1) beschrieben worden.

Weiter lässt sich die Notwendigkeit, sozial eingebunden an einem sicheren Wohnort zu leben, gleich zu Beginn der Diskussion in der Eingangspassage rekonstruieren. Die Kinder übernehmen hier zwar stark die Struktur des Impulses der Gesprächsleitung, ordnen sich aber sofort in einen territorial und sozial engen Rahmen ein.

*Gruppe Luchs, Passage: „Eingangspassage“, Z. 36–75*

Ef Ich bin in Germershausen\* im Krankenhaus aufgewachsen, weil also in Landberg\* bin ich eigentlich aufgewachsen und (2) wir ham halt des Bürgermeisterhaus, weil der Bürgermeister hat jetzt n anderes Haus und ja des ham wir halt renovieren lassen oft und ja wir ham nur einen Kater dazu bekommen.

Schweigen (4)

Cf Also. (3) Ich bin in Burgstadt\* (5) also, (2) ich war eins da war ich noch in Burgstadt\* daheim und jetzt wohn ich in (3) ne zwei war ich da wo ich in Burgstadt\* war, also noch ziemlich klein war ich da und da(2) und dann bin ich mit meinen Eltern nach Rutz\* gezogen. Und (5) des ist jetzt halt schon lang mein Daheim.

Bf Ich wohn eigentlich in Riedau\*. Und meine Mama und mein Papa die sind in Misselhausen\* aufgewachsen und da fühl ich mich auch zuhause, weil da meine ganze Verwandtschaft is und **wohnt**. Und wir ham auch einen Hund. Einen schwarzen Labrador und der heißt Wastl\* und der war schon da bevor ich auf die Welt gekommen bin der ist jetzt schon elf Jahre alt.

Cf Und meine Verwandtschaft ist in Millburg\*, des is schon weit weg, also meine Oma wohnt in Millburg\* (2) und mein Cousin. Und da fühl ich mich auch wie daheim. (4) Bloß halt bei der Oma.

- Ef      Meine Verwandtschaft ist eigentlich in Hauling\*. Ähm ja da sind meine zwei Omas, mein einer Opa ist schon gestorben. Aber ja. Wir besuchen ihn trotzdem oft am Grab.
- Df      Ich bin also eigentlich in meinem Zuhause aufgewachsen, wir sind nicht umgezogen und ich hab zwei Schwestern des is die Sophie\* und die Martina\* und ich hab zwei Hasen gehabt. Einen weißen und einen schwarzen. Der schwarze heißt Steinchen, der weiße hat Flöckchen geheißten. Und jetzt a also dann hatt ich zwei Ka- also hatt ich und hab @ich@, weil eine Katze, die Kiki, die is weggelaufen und der Seppi, mein Kater, der wohnt noch bei uns@.
- Y      //mhm//
- Af      Ich bin in Riedau\* jetzt eigentlich zuhause aber ich bin in Germershausen\* aufgewachsen. Im Krankenhaus und (2) meine Mama und die ganze Verwandtschaft ist in Wangenstein aufgewachsen und mein Papa nicht, der is in Landberg\* und mein Opa, der wo jetzt noch lebt der der wohnt ganz weit von hier und der kommt ganz ganz selten. Und ich fühl mich in Riedau\* zuhause, weil s einfach mein Zuhause is.

Ef beginnt in ihrer Elaboration, die Struktur des Eingangsimpulses zu übernehmen. Allerdings dokumentiert sich hier auch, dass Ef ihr Zuhause territorial-räumlich eng fasst. In ihrer Einordnung geht sie zu Beginn so weit, dass sie sogar anfängt von dem Ort ihrer Geburtsklinik zu berichten und die Klinik als ersten Wohnort definiert. Dabei spricht sie vom „aufwachsen“ im Krankenhaus. Was Ef damit meint, dass sie im Krankenhaus aufgewachsen sei, bleibt unklar. Denkbar wären folgende Lesarten: Sie beginnt tatsächlich mit ihrem Geburtsort oder sie lag längere Zeit nach der Geburt im Krankenhaus oder ihre Eltern arbeiten im Krankenhaus und haben (falls das zutrifft) eine Angestelltenwohnung, und die Klinik hat für dieses Kind als wirklicher Wohnort existiert. Weiter nennt sie dann den Ort, in dem sie jetzt lebt. Relativ detailliert berichtet sie im Anschluss daran auch von ihrem Haus und erwähnt dabei auch ihr Haustier, einen Kater, der mit in dem Haus lebt. Auch dieser Aspekt ist eine Kopie des Erzählimpulses der Gesprächsleitung. Auch die anderen Mädchen greifen diese Art der Beschreibung auf und beginnen ihr Zuhause

genauso eng und territorial zu fassen und zu bestimmen, indem sie, parallel zu den Ausführungen Efs, zuerst den Ort angeben, in dem sie geboren sind (oft sogar mit der Angabe des Krankenhauses), und dann den, in dem sie jetzt wohnen (lediglich Cf muss zusätzlich einen Ort angeben, an dem sie als Baby gelebt hat, weil sie dann umgezogen ist). Zusätzlich erläutern alle Kinder die Herkunfts- und Wohnorte ihrer Eltern und Großeltern, teilweise auch noch die der weiteren Verwandtschaft, wie Tante und Onkel.

Insgesamt kann in diesem Anfangsstadium des Gesprächs festgehalten werden, dass die Kinder den Erzählimpuls quasi kopieren, ihn aber um den Aspekt der Großeltern und der Verwandtschaft erweitern. Dadurch dokumentieren sich gleich zu Beginn der Diskussion die starken familiären Bindungen und die große Bedeutung der Verwandtschaft. Zudem zeigt sich auch hier die enge Verbundenheit von sozialer Einbettung mit einem bestimmten geographisch-territorialen Raum.

Dies fasst Af in einer Konklusion zum Ende dieses Abschnittes zusammen, indem sie auf die Frage nach ihrem Zuhause eine ganz rasche und simple Antwort gibt. Ihr Zuhause ist der Ort, in dem sie lebt und aus dem sie kommt, „weil`s einfach mein Zuhause ist.“ Sie lässt keine Zweifel oder Alternativen aufkommen.

Über Kontrastbeschreibungen, wie z. B. Zeiten, in denen die Kinder im Urlaub sind, oder das Leben von Kindern in anderen Ländern, lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder sich dort nicht als heimisch und geborgen fühlen, weil zum einen das soziale Netz nicht vollständig besteht und nicht physisch anwesend ist und zum anderen dadurch der momentane Lebensort nicht genügend Sicherheit bietet.

Fokussierende Passagen sind Berichte der Kinder über Kinderarbeit, die Gefahren beim Leben im Dschungel und gefährliche Tiere (Tiger), Vulkanausbrüche und das schwierige Leben auf der Straße, von welchem andere Kinder betroffen sind.

#### *Gruppe Luchs, Passage: „sichere Heimat“, Z. 223–253*

Df        Es ist ziemlich unterschiedlich. Manche fühlen sich auch in Deutschland jetzt nicht so wirklich zuhause und auch woanders, deswegen könnte es bei denen genauso sein. Aber ähm, ich glaub, dass die meisten

sich da wohl fühlen, weil sie da ihre Familie haben. Aber machee glaub ich auch nicht, dass se sich da wohl fühlen, weil, ähm, manche bekommen halt, manche Freunde, also viele Freunde nicht zu so, ähm, Gesicht, dann könn- weil die eben zu weit weg wohnen und wenn die also eher alleine wohnen, dann fühlen die sich auch nicht so wohl. Glaub ich.

Ef Ich glaube, manche fühlen sich nicht so wohl, weil ich hab mal ne Sendung gesehen, da is, da sind die Eltern von einem Kind, mal beim Vulkansausbruch oder so gestorben, oder beim Erdbeben und des Kind hatte dann ne neue Familie bekommen und da muss sie jeden Morgen hart arbeiten.

Df Ja, aber ich glaub jetzt auch nicht, dass ähm, sich jetzt viele so Kinder nicht wohl fühlen. Weil wenn Eltern, zum Beispiel, beim Autounfall oder so gestorben sind und dann manche sogar alleine wohnen, und manche vielleicht auch nur auf Straßen wohnen, weil se so arm sind, da glaub ich fühlen se sich gar nicht recht wohl.

Af [ Wie viel Uhr ist es?

Y [ Ungefähr Viertel  
nach vier.

Df [ Und ich glaub auch, ähm, viele Kinder fühlen, sich auch nicht wohl, weil se Kinderarbeit machen müssen, weil sie so arm sind. (2) Ja also, aber mit dem Kinderarbeit, des is, ja auch ziemlich hart. Weil man sollte den Kindern eigentlich keine Arbeit geben, weil die ja, ich finde Kinderarbeit des ist wirklich dumm, eigentlich für, wenn man arm ist. Also Kinder, ich mein, Kinder können zum Beispiel den Rasen mähen, aber nicht so richtig arbeiten find ich.

Df und Ef betrachten das Leben in fremden Ländern differenzierter. Df beginnt zu beschreiben, dass sie durchaus davon ausgeht, dass die Kinder sich dort auch wohl fühlen, und stellt wieder, wie sie auch bei sich selbst dies getan hat, Familie und Freunde an die erste Stelle. Solange sie ihre Familie hätten, würde sie sich dort auch wohl fühlen. Allerdings vermutet



sie, dass sie ihre Freunde dort selten sehen können, weil sie alle so weit voneinander weg wohnen. Hier dokumentiert sich, dass für die Kinder die physische Nähe und Ortsgebundenheit der sozialen Beziehungen miteinander verbunden sind. Soziale Beziehungen können nur dann Geborgenheit bieten, wenn eine räumliche Nähe zu diesen garantiert ist. Diese räumliche und emotionale Nähe zu Familien und Freunden hat für die Kinder eine große Bedeutung. Ef geht im Folgenden auf die Naturkatastrophen ein, von denen sie aus den Medien erfahren hat. Dabei nennt sie Vulkanausbrüche und Erdbeben und denkt weiter auch an Kinderarbeit. Aus diesen genannten Gründen ist es für sie auch eindeutig, dass sich die Kinder in den fremden Ländern nicht wohl fühlen können. Df geht direkt auf den Redebeitrag von Ef ein und schränkt ein, dass sie nicht glaubt, dass sich viele Kinder wohl fühlen. Sie fügt noch weitere Schicksalsschläge hinzu, die ihrer Meinung nach passieren könnten, wie ein Autounfall der Eltern, so dass die Kinder dann allein leben müssen, oder so große Armut, dass sie auf der Straße leben müssen. Als weiteres drastisches Beispiel für das Leben in einem fremden Land gibt Df abschließend noch die Kinderarbeit an. Sie stellt aber sogleich klar, dass sie diese ziemlich „dumm“ finde, und meint, dass Kinder überhaupt nicht arbeiten sollten, mit der Einschränkung von Rasenmähen. Möglicherweise entnimmt sie dieses Beispiel aus ihrer lebensweltlichen Erfahrung, nach welcher sie als einzige legitime Arbeit für Kinder das Rasenmähen sieht. Daran lässt sich auch die lebensweltliche Unterscheidung zu Afrika rekonstruieren.

In diesem Abschnitt dokumentiert sich deutlich die Notwendigkeit für die Kinder, sich in ihrem Lebensraum sicher zu fühlen – physisch sicher vor Naturkatastrophen, welchen den Raum und die konkrete Lebenswelt zerstören könnten, sozial und emotional sicher vor Katastrophen, die ihre soziale Lebenswelt ins Wanken bringen oder sogar komplett zerstören würden.

In folgender Passage dokumentiert sich nochmals die Verbindung von räumlicher Verortung, bezogen auf ihren Wohnort, den Lebensraum bzw. geographischen Ort, an dem sie leben und aufgewachsen sind, und sozial-emotionaler Verortung, bezogen auf den Raum, in dem sie eingebunden sind in eine soziale familiäre Gemeinschaft.

*Gruppe Luchs, Passage: „sich wohl fühlen an anderen Orten“, Z. 266–305*

- Af Ich fühl mich bei meiner Oma wohl zuhause, weil wenn ich bei ihr übernachtete, darf ich immer so lang aufbleiben, wie ich will, außer wenn die Schule morgen is. Weil ich da auch ganz viele Bücher hab zum Lesen und da kann ich auch mal Mathe und so machen.
- Df Also ich fühl mich auch in Kroatien wohl, weil da is ähm, da ist ein Hotel, des heißt Alpenberg\* und da sind wir jedes Jahr einmal und dort treff ich immer eine Freundin, wo ich kennen gelernt hab und ähm, des is ganz schön und äh, in Italien, und so da würd ich mich auch wohl fühlen, weil ich hab auch noch eine andere Freundin, die wohnt, also bissle weiter weg von da und die kommt halt immer nicht da hin, ins Alpenberg aber dafür sehen wir uns immer an einem anderen Hotel.
- Cf *schaut interessiert auf die Länder des Globusses und versucht die Namen zu lesen.*
- Schweigen (4)
- Ef Ich fühl mich auch in Kroatien wohl. Vor allem im Hotel Hafen\*, ähm, und da waren noch so ne Kinderbetreuung. Und da hab ich ähm, zwei Frauen und einen Mann kennen gelernt und da war noch der Viktor und dann hab ich noch die Chiara und ähm, den Namen von dem anderen weiß ich jetzt nicht mehr, und die hab ich jedenfalls alle kennen gelernt und mit dem Viktor ham wir immer Autoscooter gespielt und ja, ( ) mit den Fernseher, und da war ich immer die Emily.
- Bf Ich fühl mich auch in Riesling\* wohl. Weil, weil da mein Uropa gelebt hat und der is aber schon gestorben und dann is da so ein netter Mann, der des Haus jetzt hat und da dürfen wir immer mal hingehen. (3) Der hat auch nen Weinkeller und der erlaubt uns auch, dass der Papa und die Mama, dass sie da ein bisschen, Wein holen können und wir können uns auch alles holen was wir brauchen.
- Af Kann ich noch was dazu sagen?
- Y Klar.
- Af Ähm, des Mädchen könnte in China wohnen.

Bf        Und, der Opa Franz\*, der hatte auch so nen riesigen Garten und der war aber schon ganz alt und der hatte auch ne Werkstatt und in der Werkstatt, die war auch total groß ist dann so ne Treppe nach unten gegangen und die war auch sehr groß aber da musste man halt aufpassen, dass man nicht auf morsche Bretter getreten ist.

In dieser Passage dokumentiert sich auf der einen Seite nochmals stark der Orientierungsrahmen soziale Beziehungen mit der Ebene der Großeltern. Auf der anderen Seite dokumentiert sich, anhand einer Kontrastbeschreibung einer Situation im Urlaub, dass unabhängig von Ort und Raum die soziale Eingebundenheit in eine soziale Gruppe, hier Freundsgruppe, als Faktor für eine gelungene Verortung relevant ist.

Die Passage beginnt mit einer Proposition von Y, ob die Kinder sich denn auch an einem anderen Ort in der Welt wohl fühlen könnten. Daraufhin antwortet Bf schnell und völlig eindeutig: bei der Oma. Auch Af gibt als Erstes ihre Oma an, mit Gründen, die für Kinder wichtig erscheinen (lange aufbleiben dürfen, Bücher dort haben). Dies dokumentiert abermals die große Bedeutung der Großeltern bzw. der Großmutter für diese Mädchen und die quasi gleichgestellte Wertigkeit des Zuhauses bei den Eltern und des Zuhauses bei den Großeltern.

Zudem geht es in diesem letzten Abschnitt für Bf, Df und Ef um Verortung im Urlaub. Sie berichten von Urlaubsorten und Hotels, welche sie scheinbar immer wieder besuchen, und den dort vorhandenen Vorteilen (Meer, Swimmingpool, Tiere). Diese Orte sind für sie, durch bereits mehrmaligen Aufenthalte, bekannt und nicht mehr fremde Orte. Auch an diesen Orten ist das soziale Eingebundensein in eine Gruppe von Freunden unabdingbar. Sowohl Df als auch Ef berichten ausführlich von Freunden, die sie in den Hotels und Ferienorten immer wieder treffen. Der konkrete Ort, an dem diese Kontakte stattfinden, spielt für die Kinder eine völlig untergeordnete Rolle.

Abschließend geht Bf auf einen bestimmten Ort ein, an dem sie sich auch wohl fühlen würde. Sie begründet dieses Gefühl damit, dass ihr Uropa dort gelebt hat. Auch Bf beschreibt abschließend einen Ort, ein Haus, einen Garten ihres Opas, als einen Ort, an dem sie sich wohl fühlt.

Dies dokumentiert den Orientierungsrahmen der sozialen Beziehungen mit dem Schwerpunkt auf familiären Beziehungen, aber auch die Öffnung hin zu einem intakten und geborgenheitsschenkenden Freundeskreis, welcher emotionale Nähe und das Eingebunden-Sein in ein Familiennetzwerk beinhaltet, und den zweiten Orientierungsrahmen, das Leben in einem geographisch verortbaren, physisch und psychisch sicheren Lebensraum.

### *(3) Akzeptanz der Individualität*

Als dritte Orientierung lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder sich in ihren Eigenheiten akzeptiert fühlen sollten.

Dies lässt sich rekonstruieren über Passagen in denen sie über die Wichtigkeit, gemocht und geliebt zu werden, elaborieren.

Dies dokumentiert sich in der Passage „zu Hause ist ein guter Platz“. Zusätzlich zu allen bisherigen Erkenntnissen zeigt sich in dieser Passage eben auch das Bedürfnis der Kinder, von ihren Eltern und ihrer sozialen Gruppe akzeptiert zu werden und damit in ihrer eigenen Identität angenommen Teil dieser Gruppe sein zu können. Durch dieses Angenommen-Sein in ihrer eigenen Identität als Teil einer Gruppe können sie Geborgenheit herstellen.

### *(4) Erfüllung der Grundbedürfnisse*

Auch für die Kinder der Gruppe Luchs, ähnlich wie für die Kinder der anderen Diskussionen (Hund, Maulwurf, Katze, Alpaka) zeigt sich die Notwendigkeit der Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse. Diese lassen sich bei Luchs dokumentieren über:

- Elaborationen über das Leben von anderen Kindern in anderen Ländern und deren Notwendigkeiten Nahrung, Haus, Liebe und Fürsorge der Eltern betreffend,
- Beschreibungen über ihre eigenen Gefühle, wenn sie bei ihren Großeltern leben. Dabei konzentrieren sie sich auf die Notwendigkeiten von eigenem Spielzeug, einem eigenen Raum und weiteren materiellen Notwendigkeiten wie z. B. einer Decke.

Dies fokussiert sich in der Passage „Wohlfühlen bei der Oma“. Zusätzlich zum zeitlichen Faktor, welchen Df als Grund angibt, dass sie sich bei der

Großmutter so wohl fühlt, erklärt sie auch, dass sie dort ihre eigenen Spielsachen und ihre Decke hat – materielle Dinge, welche für sie einen Geborgenheitsfaktor haben. In Spielsachen dokumentiert sich das Bedürfnis danach, zu spielen und Freizeit zu haben, in der Decke das Bedürfnis nach Geborgenheit, Ruhe, Schlaf und Wärme. Df und Ef ergänzen diese Dinge noch mit weiteren Gegenständen und mit einem eigenen Raum, einem eigenen Zimmer, welchen sie bei der Großmutter haben. Dieses „Dach über dem Kopf“ ist in größerem Rahmen auch Thema in der Gruppe Hund.

Bezugspunkt ist in dieser Elaboration die Großmutter, welche durch eine weitere Konnotation, nämlich die eigenen Sachgegenstände, die bei der Großmutter vorhanden sind, noch verstärkt wird.

In einem Ausschnitt aus der Diskussion, in welchem sich auch die Passage „sichere Heimat“ wiederfindet, dokumentiert sich über Kontrastbeschreibungen der Kinder des Lebens in anderen Ländern das Bedürfnis nach elementaren Notwendigkeiten. Af und Bf beginnen in dieser Passage, auf die Nachfrage der Gesprächsleitung, mit dem Diskurs über die Gefühle der Kinder in diesen fremden Ländern. Dabei vertreten sie zwei unterschiedliche Meinungen: Af beginnt mit einer altersgemäß stereotypen Einstellung über die Kinder in Afrika, die sich dort bestimmt nicht so zuhause fühlen, weil sie nicht alles Notwendige zum Leben haben, worauf Bf ihre Aussage relativiert, indem sie äußert, dass sie sich wohl fühlen, auch wenn sie keine Häuser wie in Deutschland hätten. Allerdings verweist sie am Ende ihrer Ausführungen noch konkret auf „Gefahren“, von denen es in Deutschland weniger gebe. Nach einer Unterbrechung durch Ef kommt sie noch kurz dazu, die Gefahren näher zu definieren, und nennt den „Tiger“ als Gefahrenquelle. Ef greift den „Tiger“ als Gefahrenquelle auf, was einen Vergleich mit dem „Kater“ (u. a. Zeile 83–95) zulässt, der hier oft als Haustier und positiver Verstärker genannt wird. Im Gegenteil zu diesem braven, domestizierten Haustier in Deutschland haben die Kinder in Afrika ein gefährliches Tier, welches ihnen keine Nähe und Geborgenheit schenkt, sondern Angst und Furcht verbreitet. Nach einer längeren Überlegungsphase wird sie von Df unterbrochen.

Auch Df stellt im weiteren Verlauf dieser Elaboration ihre Familie und Freunde als maßgeblich geborgenheitsschenkend heraus. Sie vermutet,

über einen Perspektivwechsel, dass die Kinder in den fremden Ländern nicht die Möglichkeit der Liebe und Fürsorge durch Eltern und Freunde hätten. Als Grund nennt sie die weitere räumlich Entfernung, was dokumentiert, wie wichtig ihr die räumliche Nähe ihrer Bezugspersonen ist. Ef und Df gehen im Folgenden auf Naturkatastrophen (Vulkanausbrüche und Erdbeben) und weitere Schicksalsschläge (Autounfall der Eltern, Armut) ein, was für sie ein Grund für Unbehagen sein kann. Über ihren Perspektivwechsel kann die Notwendigkeit einer sicheren Umgebung rekonstruiert werden.

Hierin zeigt sich, dass diese Kinder Verortung mit drei elementaren Punkten verbinden: (1) eine bzw. mehrere Bezugspersonen, die für sie Sorge tragen, (2) ein „Dach über dem Kopf“ und (3) eine sichere Umgebung. Alle drei Punkte treffen auf die Kinder in Afrika ihrer Einschätzung nach nicht zu. Von daher lässt sich interpretieren, dass die Kinder dieser Gruppe der Meinung sind, dass es für die afrikanischen Kinder schwieriger, ist sich zuhause zu fühlen.

Zudem zeigen sich in diesen Ausführungen der Kinder typische, altersgemäße stereotype Afrikabilder. Angesprochen werden Armut, ungünstigere Wohnbedingungen und Tiere, welche sie eventuell aus Büchern und Filmen über Afrika kennen. Sehr viel näher als auf diese relativ oberflächliche Sichtweise über Afrika können sie, aufgrund ihres natürlich kindlich begrenzten Wissenstandes, nicht eingehen.

#### *(5) Möglichkeiten der Teilhabe an der Lebenswelt*

Anhand der bereits beschriebenen Kontrastdarstellungen des Lebens in fremden Ländern lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder der Gruppe Luchs das Leben in für sie fremden Lebenswelten und Räumen als angst-einflößend betrachten. Um sich geborgen zu fühlen, benötigen sie die ihnen bekannte Lebenswelt und die ihnen vertrauten Räume.

Weiter lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder der Gruppe Luchs ihre Muttersprache als notwendig erachten, um Geborgenheit konstruieren zu können.

*Gruppe Luchs, Passage: „Sprache als Verständnis“, Z. 254–265*

- Y        Könntet ihr euch denn auch vorstellen, dass ihr auf einem anderen Ort ähm, auf der Welt euch zuhause fühlt?
- Df        Ja
- Bf        | Ja, bei der Oma. Oder. In Italien.
- Y        Wie wär des denn, wenn du in Italien lebst?
- Bf        Mhm. Des wär halt zur einen Seite schön, weil da nebendran in dem Haus gleich der Swimmingpool is und da is auch ne große Wiese und lauter Katzen und da is auch des Meer total in der Nähe und des sieht dann immer so schön aus. Aber zur anderen Seite wärs auch blöd, weil ich da, weil ich nicht Italienisch sprechen kann. Und dann könnte ich gar nicht verstehen, was die anderen sagen.

Auf die Proposition der Gesprächsleitung, ob sie sich denn auch an einem anderen Ort in der Welt wohl fühlen könnten, antwortet Bf prägnant: „bei der Oma“. Auch Af gibt als Erstes ihre Großmutter an, mit Gründen, die für Kinder wichtig erscheinen (lang aufbleiben dürfen, Bücher dort haben). Dies zeigt abermals die große Bedeutung der Großeltern bzw. der Großmutter für diese Mädchen und dass sie ihr Zuhause bei den Eltern und ihr Zuhause bei den Großeltern als gleichwertige *Heimat* begreifen.

Einen elementaren Stellenwert nimmt die Sprache ein, welche explizit erwähnt wird. Dabei wird über eine Kontrastbeschreibung die Notwendigkeit der Muttersprache betont. Ohne die Kenntnis der Sprache findet keine Verständigung statt, demzufolge kann auch kein sozialer Kontakt stattfinden und keine Geborgenheit konstruiert werden.

Sprache und Verständigung dokumentieren sich hier symbiotisch mit dem sozialen Gefüge und der räumlichen Verlässlichkeit.

*Zusammenfassung der Orientierung der Gruppe Luchs*

Die Kinder der Gruppe Luchs wachsen im Vertrauen auf die Selbstverständlichkeit eines guten, sicheren Lebens auf und legen Wert darauf, dass ihre Eltern für einen geregelten Gang des Lebens Sorge tragen. Weiter legen sie bewusst großen Wert darauf, dass ihre emotionale, innere Sicherheit und ihre physische, äußere Sicherheit erhalten ist und bleibt.

Dies formulieren sie deutlich in Kontrastbeschreibungen des Lebens anderer, fremder Kinder.

In ihrem momentanen Leben an ihrem Wohnort fühlen sie sich stabil und geborgen, um sich verorten zu können. Veränderungen, selbst nur vorübergehenden wie Urlaub oder Umzug, blicken sie sorgenvoll und eher ängstlich entgegen. Sie verorten sich sowohl emotional als auch räumlich starr in festgelegten Strukturen und Rhythmen und sind nur eingeschränkt bereit, Veränderungen zu akzeptieren.

#### *Soziale Beziehungen (Familie mit Option auf Erweiterung durch Freunde und Nachbarn)*

Diese wichtige Orientierung dokumentiert sich durchgängig entlang der gesamten Diskussion. Als maßgeblich für das Wohlbefinden beschreiben die Kinder ihre Eltern, welche auch Entscheidungen für sie übernehmen, denen sie voll vertrauen und die im Bewusstsein getroffen wurden, dass es den Kindern gut gehen soll. Weitere Schwerpunkte des sozialen Netzwerkes sind ihre Geschwister und gleichwertige Partner wie Cousinen und Cousins, mit denen sie ihre Lebenswelt, Freud und Leid teilen. In vielen Fokussierungsmetaphern werden auch die Großeltern sowie Tanten und Onkel als Stützen und emotionale Partner beschrieben. Es lässt sich rekonstruieren, dass auch die Häuser und Wohnorte der Familienmitglieder als gleichwertige Zuhause von den Kindern betrachtet werden. Ähnlich wie in anderen Diskussionen spielen auch die Haustiere eine Rolle bei der emotionalen Verortung und dem Wert des sozialen Raumes.

Die Kinder dieser Gruppe lassen die Möglichkeit zu, dass ihre soziale Gruppe durch Freunde und Nachbarn erweitert werden kann und betrachten diese als wichtig und relevant, aber nicht als gleichbedeutend mit ihrer Familie.

#### *Leben in einem sicheren Raum*

Diese Orientierung lässt sich rekonstruieren anhand von Kontrastbeschreibungen des Lebens von Kindern in anderen Ländern. Fokussierende Passagen sind Berichte der Kinder über Kinderarbeit, die Gefahren vom Leben im Dschungel mit wilden, gefährlichen Tieren (Tiger), Vulkanausbrüche und das schwierige Leben auf der Straße, wovon andere Kinder betroffen sind.



Weitere Passagen, die diese Orientierung dokumentieren, sind fokussierende Passagen, in denen die Kinder darüber sprechen, warum ihre Eltern diesen Ort zum Leben ausgesucht haben. Dabei lässt sich die Bedeutung der sicheren Umgebung und des sicheren Wohnortes rekonstruieren, wie z. B. das Wohnen in einem Haus, das sich weit weg von vielbefahrenen Straßen befindet, und an einem schönen Ort.

Sicherheit lässt sich auch über die Umgebung dann rekonstruieren, wenn durch die Nähe zu sozialen Kontaktpersonen (Familie) emotionale Nähe geboten wird. Über die Kontrastbeschreibung von Urlauben lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder sich nicht in den Urlaubsorten verorten können, weil sie sich nicht sozial sicher fühlen, wenn keine räumliche Nähe zum Sozialnetz mehr besteht.

#### *Akzeptanz der eigenen und fremden Eigenheiten*

Diese Orientierung lässt sich rekonstruieren über Passagen, in denen sie darüber sprechen, wie wichtig es für sie ist, gemocht und geliebt zu werden, sowohl von ihren Eltern als auch von der Freundesgruppe. Dabei spielt es eine große Rolle, dass sie mit ihren Eigenheiten akzeptiert werden.

#### *Erfüllung der Grundbedürfnisse*

Eine weitere Orientierung dokumentiert sich zum einen über Beschreibungen des Lebens von anderen Kindern in fremden Ländern und der Notwendigkeit, über genug Nahrung, ein Haus und die Liebe und Fürsorge der Eltern zu verfügen. Zum anderen finden sich fokussierte Passagen hinsichtlich dieser Orientierung anhand von Beschreibungen der Gefühle, die die Kinder haben, wenn sie bei ihren Großeltern leben oder nur zu Besuch sind. Dabei konzentrieren sie sich auf die Notwendigkeit von eigenem Spielzeug, einem eigenen Raum und weitere materielle Notwendigkeiten wie eine Decke.

#### *Möglichkeit der Teilhabe an der Lebenswelt*

Die Kinder beschreiben die Muttersprache als notwendig. Rekonstruieren lässt sich auch, dass fremde Lebenswelten und Räume als angsteinflößend betrachtet werden.

Zusammenfassend lässt sich rekonstruieren, dass sich auch bei den Kindern der Gruppe Luchs Geborgenheit als Basistypik darstellt. Um die Selbstverständlichkeiten und Rahmenbedingungen ihres Lebens und darum, dass alles seinen geregelten Gang geht, kümmern sich die Eltern und Großeltern. Die Kinder wachsen in diesem Vertrauen auf und legen großen Wert darauf, dass ihre emotionale, innere Sicherheit und ihre physische, äußere Sicherheit erhalten ist und bleibt. Dies formulieren sie deutlich in Kontrastbeschreibungen des Lebens anderer, fremder Kinder. In ihrem momentanen Leben an ihrem Wohnort fühlen sie sich stabil und geborgen, um sich dort verorten zu können. Veränderungen, selbst nur vorübergehenden wie Urlaub oder Umzug, blicken sie sorgenvoll und eher ängstlich entgegen. Ihre *Heimat* fixieren sie sowohl emotional als auch räumlich starr auf festgelegte Strukturen und Rhythmen und sind nur eingeschränkt bereit, Veränderungen zu akzeptieren.

#### *Kontrast zur Gruppe Hund*

Auf den identischen Erzählimpuls der Gesprächsleitung gehen die beiden Gruppen Hund und Luchs sehr unterschiedlich ein.

Während die Gruppe Luchs die Struktur des Erzählimpulses der Gesprächsleitung übernimmt und erweitert, um ihre Heimat detailliert räumlich zu fassen zu versuchen, beginnt die Gruppe Hund, als Reaktion auf den Impuls, sofort soziale Beziehungen innerhalb ihrer Gruppe darzustellen und die Gruppenzusammensetzung zu erklären. Für diese Gruppe hat *Heimat* primär etwas mit dem Aufgenommen-Sein in einer Gruppe zu tun. Auf räumliche Aspekte gehen die Kinder der Gruppe Hund nur rudimentär ein.

#### *Kontrast zur Gruppe Katze*

Ähnlichkeiten zeigen sich im Vergleich mit der Gruppe Katze hinsichtlich der Exklusivität der sozialen Beziehungen. Beide Gruppen, Katze und Luchs, verorten sich in Geborgenheit über Beziehungen zu ihrer Verwandtschaft. Ein Aufbrechen dieser Bedingung ist für beide Gruppen nicht möglich.

### 4.3 Sinngenetische Typenbildung

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, welche Orientierungen Kinder hinsichtlich ihrer räumlichen und sozialen Verortung aufweisen, bzw., wie sie ihren subjektiven Heimatbegriff füllen und wie sich die Kinder daraus das Konstrukt der *Heimat* bilden.

Aus dem empirischen Material dieser Studie konnten Rahmenorientierungen im Hinblick auf die Verortung der Kinder hinsichtlich Sozialität, Lebenswelt, Raum und ihrer Konstruktionsmodi von Geborgenheit rekonstruiert werden. Ebenfalls konnte die Basistypik, die Herstellung von Geborgenheit, aus dem empirischen Material heraus rekonstruiert werden. Durch die kontrastierende Analyse und abduktive Prozesse wurden Facetten und Modi des Umgangs und der Herstellung von Geborgenheit von den einzelnen Fällen abstrahiert und in eine idealtypische, sinngenetische Typologie verdichtet. Hinsichtlich jeder dieser vier Vergleichsdimensionen konnten unterschiedliche Facetten rekonstruiert werden, welche den jeweiligen Typen zugeordnet und fallübergreifend abstrahiert wurden.

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse aus 4.2 zusammengefasst und zu einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet. Die sinngenetischen Typen stellen Idealtypen nach Max Weber (Weber, 1968) – ein „Gedankenbild“ (Weber, 1968, S. 190) – dar, welche so in der Wirklichkeit nicht zu finden sind. Idealtypen dienen als Darstellungsmittel, um typische, wesentliche Aspekte pointiert hervorzuheben und damit eine abstrakte Charakteristik anhand von für den Gegenstand wichtigen thematischen Aspekten zu geben (Bohnsack, 2010; Nentwig-Gesemann, 2013).

Im Folgenden wird zunächst die Basistypik (4.3.1) beschrieben, um dann, im Rückgriff auf das empirische Material, die vier Idealtypen (4.3.2 Typ 1: Nur wie ich, 4.3.3 Typ 2: Daheim ist daheim, 4.3.4 Typ 3: Daheim ist es am schönsten, 4.3.5 Typ 4: Daheim in der Welt) zu beschreiben. In der Zuspitzung dieser Typen werden zunächst die verschiedenen Facetten der Basistypik ausdifferenziert.

#### **4.3.1 Basistypik der Herstellung von Geborgenheit**

Um die handlungsleitenden Orientierungen der diskutierenden Kinder hinsichtlich ihrer sozialen und räumlichen Verortung sowie ihrer Konstruktion von Heimatvorstellungen zu rekonstruieren, wurden aus dem empirischen Material mittels der dokumentarischen Interpretation nach Bohnsack zunächst Orientierungsrahmen der Gruppendiskussionen generiert. Diese Orientierungsrahmen der Kinderdiskussionsgruppen dienten dann als Grundlage, um thematisch vergleichbare Passagen der Kinderdiskussionen auf kollektive Orientierungsmuster hin zu untersuchen. In der vorliegenden Arbeit war z. B. ein abstrahierter Orientierungsrahmen die Verortung in und die Auseinandersetzung mit dem physischen, die Kinder umgebenden Raum. Dieses Thema wurde in allen Gruppen von den Kindern selbstläufig initiiert und diskutiert.

In der kontrastierenden Analyse und den homologen Passagen der Gruppendiskussionen der Kinder kann in der Verdichtung eine alle Gruppen gemeinsame Orientierung an der Herstellung von Geborgenheit rekonstruiert werden. Diese fungiert als Basistypik – „also jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack, 2010, S. 237). Im Laufe der Typenbildung wird die Basistypik zunächst im fallinternen Vergleich in unterschiedlichen Gruppen validiert, um dann durch fallübergreifende Vergleiche erweitert und spezifiziert zu werden (Bohnsack, 2007, 2010; Nentwig-Gesemann, 2007). Diese Basistypik diene als „tertium comparationis“ (Nohl, 2012), mit dessen Hilfe wiederum fallübergreifende und fallinterne Vergleiche durchgeführt wurden, um die handlungsleitenden Orientierungen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin weiter zu verdichten (Bohnsack, 2010).

In der Basistypik der Herstellung von Geborgenheit spiegelt sich das zentrale Thema aller Gruppen wider, in physischer und psychischer Geborgenheit leben zu können, und der Wille und Wunsch der Kinder, diese Geborgenheit immer wieder herzustellen. Es zeigt sich im Material, dass die Kinder sich sozial und räumlich als geborgen verorten. Diese

Geborgenheit<sup>17</sup> konstruieren sie über verschiedene Facetten. Umgangssprachlich kann dieser physisch und psychisch geborgene Raum dann als kindliche *Heimat* verstanden werden.

Die Basistypik der Herstellung von Geborgenheit ließ sich durch fallübergreifende Komparationen hinsichtlich 1) der Verortung in sozialen Beziehungen, 2) der Verortung in kindlichen Lebenswelten, 3) der Verortung im physischen Raum und 4) des Modus der Herstellung von Geborgenheit spezifizieren. Aus dem empirischen Material konnte herausgearbeitet werden, dass die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen sich wiederkehrend auf diese vier Vergleichsdimensionen beziehen lassen.

Kinder konstruieren *Heimat* auf Basis der Herstellung von Geborgenheit – einer Verortung, bei der sie sich als geborgen empfinden. Durch die Fallkontrastierung konnten unterschiedliche Modi der Herstellung von Geborgenheit generiert werden, d. h., aus dem Material hat sich ergeben, dass jene Dimensionen, durch die sich die Kinder Geborgenheit konstruieren, je nach Typ unterschiedlich belegt sind. Demzufolge konstituieren sich unterschiedliche Geborgenheitsbedürfnisse und jeder Typ, jedes Kind füllt sich seinen „Heimat-Geborgenheitslevel“ mit unterschiedlichen Größen. Wie die einzelnen Typen sich weiter unterscheiden und wie sie die Basistypik der Herstellung von Geborgenheit ausdifferenzieren, wird in den Beschreibungen der Typen, unter anderem anhand von Dokumentationen bzw. Ausschnitten aus den Gruppendiskussionen dargestellt. Dabei wird, gemäß den Vergleichsdimensionen, zuerst auf die soziale Verortung, danach auf die Verortung in der kindlichen Lebenswelt und auf das Agieren der Kinder und ihre Verortung im physischen Raum eingegangen, bevor abschließend der Modus ihrer Konstruktion von Geborgenheit dargestellt wird.

Demzufolge lassen sich also vier verschiedene Vergleichsdimensionen der Heimatherstellung konstruieren. Die ersten drei Dimensionen beziehen sich auf die Verortung der Kinder in rekonstruierten Rahmen und

---

<sup>17</sup> Der Psychologe Hans Mogel bezeichnet Geborgenheit als „ein Gefühl und einen Zustand“ (Mogel, 1995, S. 28). Seine Definition umfasst die Begriffe Sicherheit, Wohlbefinden, Liebe, Glück, Vertrauen, Sorglosigkeit, die Umgebung, Zufriedenheit und Akzeptanz.

dokumentieren damit die Facetten der Heimatkonstruktion der Kinder, die vierte Dimension dokumentiert die Haltung der Akteure diesen drei Dimensionen gegenüber und beschreibt den Modus der Herstellung der Geborgenheit.

Im Folgenden werden die rekonstruierten Vergleichsdimensionen skizziert, bevor die sich aus der Basistypik generierenden sinngenetischen Typen differenziert, dargestellt werden:

#### *Vergleichsdimension 1: Verortung in sozialen Beziehungen*

Als eine Vergleichsperspektive, die aus dem empirischen Material heraus rekonstruiert werden konnte, zeigt sich, dass Kinder grundsätzlich eine Form der Verortung in sozialen Beziehungen und der sozialen Einbettung benötigen, um sich sozial und räumlich zu verorten. Die entsprechenden Erfahrungen und das Bedürfnis nach Sozialität werden in allen Gruppen bereits in den Eingangspassagen erwähnt und stellen einen Aspekt dar, der sich quer durch alle Diskussionen und Gruppen finden lässt. In der Dimension der sozialen Beziehungen zeigen sich Differenzen hinsichtlich der benötigten physischen Nähe von Bezugspersonen, Freunden und Familien der Kinder und des Verwandtschaftsgrades. Im Material konnten vier unterschiedliche Level an Verortungen in sozialen Gruppen herausgearbeitet werden, um Geborgenheit zu konstruieren.

Zusammenfassend dokumentiert sich, dass alle Kinder im Hinblick auf die Frage nach ihrer sozialen Verortung das Zusammensein in einer familiären, freundschaftlich geprägten Gruppe beschreiben. Aus dem Material konnte rekonstruiert werden, dass das Ausleben und Erleben eines sozialen Miteinanders, geprägt von Vertrautheit und Verlässlichkeit in einer einander zugewandten Gruppe, den Kindern emotionale Sicherheit vermittelt und sie Geborgenheit konstruieren lässt.

#### *Vergleichsdimension 2: Verortung in kindlichen Lebenswelten*

Als zweite Vergleichsdimension ließ sich die Orientierung an sozialer und räumlicher Verortung der Kinder in ihrer Lebenswelt rekonstruieren. Es dokumentieren sich Aspekte wie z. B. Sprache, Lebensweise, Riten, Traditionen und Bräuche. Aus dem empirischen Material geht hervor, dass Kinder sich dort sozial und räumlich verorten, sich *Heimat* schaffen, wo sie persönliche Merkmale (u. a. Aussehen, Glaube) in ihrer

Lebenswelt angstfrei ausleben können und diese Merkmale bei anderen Menschen ebenfalls respektvoll angenommen werden. Gemeinsamer Fokus der Kindergruppen ist das Leben, Erleben, Teilen und Akzeptieren dieser Aspekte, welche Geborgenheit herstellen lassen. Differenzen zeigen sich in der benötigten Homogenität, Statik, Wahrnehmung und der Akzeptanz bezüglich Heterogenität und flexibler Veränderbarkeit dieser Themen. Manche, vor allem persönliche Differenzen wurden vornehmlich beiläufig thematisiert oder (z. B. in der Gruppe Katze) es löste individuelle emotionale Schwierigkeiten aus, darüber zu sprechen.

### *Vergleichsdimension 3: Verortung im physischen Raum*

Im Hinblick auf die dritte Vergleichsdimension ließ sich rekonstruieren, dass die Kinder sich orientieren an Verortung in physischer, räumlicher Konkretheit, Ortsbestimmtheit bzw. Ortsungebundenheit und alltäglich erfahrbaren (Nah-)Welten. Es dokumentiert sich, dass räumliche Verortung den Kindern ermöglicht, innere und äußere Vertrautheit in Korrespondenz zu bringen und hieraus einen für sie sicheren und geborgenen Lebensraum zu schaffen, der aber nicht zwingend physisch, ortsgebunden sein muss. Genau hierin bestand die Differenz. Die Typen oszillieren zwischen dem Bedürfnis nach einem konkreten, statischen Ort und der Fähigkeit, sich ortsunabhängig zu verorten.

### *Vergleichsdimension 4: Modus der Konstruktion von Geborgenheit*

Die vierte Dimension stellt den Modus der Konstruktion von Geborgenheit dar. Im Material ließ sich rekonstruieren, dass die Kinder sowohl über reaktive als auch über aktive Konstruktionsmodi Geborgenheit herstellen können. Dabei schwanken die Typen zwischen segregativen, integrativen, beobachtenden, flexiblen, reaktiven und aktiven Konstruktionsprozessen. Gemeinsamer Fokus ist immer wieder die Herstellung von Geborgenheit, einer als geborgen empfundenen Verortung, über, je nach Typ, unterschiedliche Herangehensweisen.

Der Heimatbegriff der Kinder wird gespannt zwischen sozialer und räumlicher Verortung sowie homogenen und heterogenen Konstruktionsmodi. Es ließ sich herausarbeiten, dass die verschiedenen Typen zwischen statischen und variablen bzw. heterogenen und homogenen Orientierungen oszillieren.

Je nachdem, wie diese Begriffe gefüllt werden, lassen sich aus dem empirischen Material vier unterschiedliche Heimattypen der Kinder spezifizieren. Die weitere Verdichtung des empirischen Materials ermöglichte dann die Generierung von vier Idealtypen der Heimatkonstruktionen von Kindern, welche in den folgenden Unterkapiteln dargestellt werden.

*Typ eins: Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion*

*Typ zwei: Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion*

*Typ drei: Daheim ist es am schönsten – nahraumorientiert im Modus der integrativen, semi-variablen Konstruktion*

*Typ vier: Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung im Modus der aktiv-dynamischen Konstruktion*

In den folgenden Unterkapiteln werden die vier sinngenetischen Typen differenziert dargestellt.

#### **4.3.2 Typ eins: Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion**

Die Verdichtung der empirischen Ergebnisse führt zu einem ersten Typ von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung und Konstruktion von *Heimat*: Kinder, die sich nahraumorientiert verorten und Geborgenheit im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion herstellen.

Die Basistypik der Herstellung von Geborgenheit dokumentiert sich bei den Kindern des ersten Typs über die Orientierung an selbstzentrierter, persönlicher innerer und äußerer Homogenität. Diese konstruieren sie über ein selbstzentriertes, stoisches Agieren im sozialen und physischen Raum, aber auch innerhalb ihrer homogenen Lebenswelt. Kinder dieses Typs orientieren sich an sich selbst als dem Mittelpunkt ihrer sozialen und räumlichen Verortung. Es dokumentiert sich, dass sie sich zwar, wie auch Typ zwei, drei und vier, an einem sozialen Kreis, ihrer Familie und ihrer Peergroup, orientieren – dieser soziale Kreis dokumentiert sich bei diesem ersten Typ Kinder aber als sehr eng, durchgehend homogen und rotierend um sie selbst. Auch in Bezug auf lebensweltlichen Facetten dokumentiert sich eine egozentrisch ausgerichtete Orientierung: Die Kinder orientieren sich z. B. an ihren eigenen kulturellen Bräuchen und



Riten und persönlichen Merkmalen und konstruieren ausschließlich und stoisch immer wieder über diese selbstzentrierte, lebensweltliche Homogenität Geborgenheit. Weiter konstruieren sie auch über ihre eigenen, persönlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Merkmale Geborgenheit. Im Kontrast zu Typ drei und vier stellt sich dar, dass Typ eins eine Integration von subjektiv fremden Lebenswelten und persönlichen Facetten als nicht möglich erachtet. Räumlich konzentrieren sich diese Kinder auf ihren persönlichen, von ihnen belebten Raum. Dabei orientieren sie sich meist an ihrem eigenen Raum, also ihrem Zimmer, welches sich als „Privatsphäre“ dokumentiert, in das sie nur ihrem homogenen Freundeskreis Eintritt gewähren und in welchem sie sich ein hohes Maß an Geborgenheit konstruieren können. Es dokumentiert sich im Material, dass die Kinder des Typs eins Geborgenheit im Modus einer persönlich-individuellen, stoischen Konstruktionsleistung herstellen.

Die vier in Kapitel 4.3.1 dargestellten Vergleichsdimensionen werden bei diesem Typ folgendermaßen gefüllt:

- Dimension 1: Verortung in einem homogenen, engen sozialen Kreis: Peers und Freunde
- Dimension 2: Verortung in einer persönlich-individuellen Lebenswelt
- Dimension 3: Verortung in einem homogenen, engen physischen Raum
- Dimension 4: Herstellung von Geborgenheit im Modus einer persönlich-individuellen, stoischen Konstruktion

#### **Vergleichsdimension 1:**

##### **Verortung in sozialen Beziehungen – Verortung in einem homogenen, engen sozialen Kreis**

Kinder des Typs eins orientieren sich an sich selbst als dem Mittelpunkt ihrer sozialen Beziehungen. Sie rotieren in ihrer sozialen Verortung um einen engen, homogenen Kreis von Familie und Peers. Allerdings sind sie, konträr zu Typ zwei, nicht fixiert auf eine spezielle Personengruppe, die ständig aktiv und physisch um sie herum ist und Fürsorge leistet, sondern konstruieren in Gemeinschaft auch ortsunabhängig Geborgenheit.

Typ eins orientiert sich an der physischen Gemeinschaft mit seiner Kernfamilie, bestehend aus Eltern und Geschwistern, um Geborgenheit zu konstruieren. Dies soll hier exemplarisch anhand eines Ausschnittes der Gruppe Elefant dargestellt werden.

*Gruppe Elefant, Passage: „meine Freunde und meine Privatsphäre“, Z.52–67*

Schweigen (4)

Aw Und da weiß man auch dass jemand da ist.

### *Peergroup*

Im folgenden Diskussionsausschnitt der Gruppe Hund, welcher der Eingangspassage entnommen ist, dokumentiert sich, dass die Kinder des Typs eins Geborgenheit auch über ein Zusammensein mit ihren Freunden konstruieren können. Die Notwendigkeit eines sozialen Netzes, welches ihnen Geborgenheit und Sicherheit vermittelt, konstatiert sich in dieser Gruppe bereits stark im Eingangsimpuls, in welchem die Kinder über ihr Zusammensein als Freundesgruppe sprechen. Dabei dokumentiert sich der hohe Wert der Freundesgruppe, die als „Bande“ bezeichnet wird und in der sich ein starker Zusammenhalt innerhalb dieser Gruppe dokumentiert.

Af steigert das Zusammensein mit Freunden sogar dahingehend, dass sie das Zusammensein mit der Familie mit dem Zusammensein mit Freunden gleichsetzt: „wie bei der Familie“.

#### *Gruppe Hund, Passage: „Freunde wie Familie“, Z. 323–342*

- Y //mhm// warum würd euch des denn abgehen?
- Af Weil (.), meine Freunde sind mir irgendwie wichtig (.), ich will ja, also net immer (.), ja einfach (.), die sind mir einfach (.), au n Teil irgendwie (.), wie bei der Familie (.), für die Familie.
- Df Ja, des is bei mir au, ich brauch einfach meine Freundin (.), und wenn ich, ich kann ja net alle (.), die wo ich gern dabei haben will mit da hinschleppen (.) und die brauchen ja auch ihre Familie (.), und (.), also (.), daheim is es einfach immer am schönsten.
- Bf mhm

Auch die Gruppe Gorilla steigert das Zusammensein mit Freunden im Vergleich zum Zusammensein mit der Familie dahingehend, dass sie mit ihren Freunden „mal was anderes erlebt“. Die Kinder konstruieren Geborgenheit über das gemeinsame Erleben, Freude und Spaß. Diese Gemeinsamkeiten schweißen die Peergroup zusammen, sie verstehen sich gegenseitig, leben in den gleichen Lebens- und Geborgenheitswelten.

*Gruppe Gorilla, Passage: „Freunde und Spaß“, Z. 61–67*

Cf Ich bräuchte Freunde, weil, also, weil, wenn man dann ganz alleine nur in der Familie is, dann is ja eigentlich jeden Tag der gleiche und wenn man dann in die Schule geht, oder –

Df

└ Da is auch jeden Tag der gleiche.

Cf Ja. Aber. Da erlebt ma halt auch was anderes.

Af Dass ich mich wohl fühle brauch ich auch () Freude. Spaß.

Es dokumentiert sich, dass die Kinder das Zusammensein mit der Peer-group genießen und ihre Freunde als Teil ihres Zuhauses und Teil von sich selbst sehen. Ihnen gewähren sie exklusiven Eintritt in ihre als sehr wichtig empfundene Privatsphäre. Die Konstruktion von Geborgenheit rotiert folglich um sie selbst und die enge Gruppe an Freunden, welche sie um sich herum scharen.

Durch diese gemeinsam geschaffenen Heimat- und Geborgenheitswelten gelingt es den Kindern des Typs eins, sich sowohl in ihrem eigenen Zuhause als auch in dem Zuhause ihrer Freunde Geborgenheit und Heimat zu konstruieren. Ein Raumwechsel unter den beschriebenen sozialen Voraussetzungen lässt sich für Kinder des Typs eins als möglich rekonstruieren. Dies dokumentiert sich zum einen in der Gruppe Hund:

*Gruppe Hund, Passage: „bei meinen Freundinnen“, Z. 37–47*

Df Also ich fühl mich (.), also, daheim gut und bei der Lisa, weil des meine beste Freundin ist. (.) da is auch cool.

Cf

└ Ich fühl mich auch bei meinen Freundinnen wohl, wenn ich übernachtete oder so (.), manchmal krieg ich aber auch Heimweh. @(.)@

Bf Ich fühl mich, bei mir daheim wohl und bei der Lulu\* wohl und bei der Mimi\* wohl und @bei der Maria\* wohl und bei der Lisa\* wohl.@

Alle @(.)@

Af Also ich fühl mich eigentlich (.) bei meine Freun-  
dinnen überall aufgehoben und wohl (.), ja und °zu-  
hause auch.°

Ebenso dokumentiert sich in der Gruppe Gorilla die Möglichkeit eines Raumwechsels unter der Bedingung, dass Freunde sie dabei unterstützen:

*Gruppe Gorilla, Passage: „zu Hause bei Freunden“, Z. 144–158*

Y Könntest du dich denn auch irgendwo anders auf der  
Welt wohl fühlen, zu Hause fühlen?

Af Ähm, wenn ich zum Beispiel bei einer Freundin über-  
nachte, da fühl ich mich dann auch wohl.

Cf Also, wenn meine Freundin, oder zwei Freundinnen  
bei mir übernachten und ich in der Nacht aufwach  
und Angst hab, dann weck ich die zwei und dann  
machen die mir ja wieder Mut.

Df Also, wenn zum Beispiel ich jetzt bei der Alina\*  
übernachten würde, da und äh, dann fühl ich mich  
auch wohl, weil ich sie kenn und weil ich dann bei  
irgendjemand anders übernachten würde, da wo ich  
fast noch nie war, dann würd ich mich auch nicht so  
wohl fühl, weil ich diejenige fast nicht kenne.

Bf Ich würd mich bei jemand wohl fühlen, die wo ich  
gut kenn, weil wenn ich jetzt zum Beispiel ne Freun-  
din hab, wo ich die Eltern nicht kenn, dann würd  
ich nicht bei dem übernachten.

In dieser Gruppe dokumentiert sich als weiterer sozialer Aspekt, dass Freunde Unsicherheiten und Ängste vertreiben können. Es lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder durch das Sich-kennen, das Umfeld und den Familienkreis der Freunde Geborgenheit konstruieren können, dass ihnen Mut und Stärke gegeben wird und sie in die Lage versetzt werden, auch in fremden und ihnen unbekannten Räumen gemeinsam Geborgenheit und Heimat zu konstruieren.

*Zusammenfassung*

Es dokumentiert sich, dass die Kinder des Typs eins sich orientieren an sozialen Beziehungen, die in engen Kreisen um sie selbst rotieren und dass sie sich in dieser homogenen Enge Geborgenheit konstruieren.

Primär fokussieren sie sich auf ihre Kernfamilie, sekundär dokumentiert sich aber eine Rotation um ihre Peergroup. Diese wird phasenweise der Familie gleichgestellt oder sogar darüber erhoben, indem die Kinder beschreiben, dass sie mit dieser zweiten Sozialgruppe andere Dinge erleben als mit der Familie. Es dokumentiert sich, dass sie im gegenseitigen Verständnis leben, einander ermutigen und gemeinsam auch Ängste und Unsicherheiten überwinden. In dieser Gemeinschaft von Kernfamilie und engen Freunden um sich selbst konstruieren sie sich Geborgenheit.

### **Vergleichsdimension 2:**

#### **Verortung in einer persönlichen-individuellen Lebenswelten – statische Verortung in einer persönlich-individuellen, engen homogenen Lebenswelt**

Parallel zu ihrer sozialen Verortung orientieren sich Kinder des Typs eins auch hinsichtlich lebensweltlicher Aspekte an sich selbst bzw. ihren eigenen, persönlichen Bräuchen, Riten sowie ihren eigenen Erfahrungen und Persönlichkeiten. Es dokumentiert sich ein flexibles Verhalten gegenüber und hinsichtlich lebensweltlicher Erfahrungen ihrer Peergroup.

#### *Bräuche und Riten*

Über die Beschreibung eines Gegenhorizontes bzw. die Beschreibung einer für sie subjektiv unvorstellbaren Situation wird deutlich, dass die Kinder des Typs eins sich exklusiv an ihrer eigenen Lebenswelt und Lebensweise orientieren. Weiter dokumentiert sich, dass diese Kinder die Möglichkeit einer Änderung oder Anpassung ihrer Lebensweisen nicht in Betracht ziehen.

Auf die Nachfrage der Gesprächsleitung dokumentiert sich in der Gruppe Tiger in zwei aufeinanderfolgenden Passagen, dass sie Bräuche und Alltagssituationen in anderen, für sie fremden Ländern nicht annehmen wollen. Zum einen geht es im Folgenden um die schulische Situation, konkret um Schuluniform und eine andere Studentafel. In der darauffolgenden Passage „unmöglich“ formuliert Gm weitere Gründe, warum es für ihn undenkbar wäre, in einem fremden Land zu leben. Als Gründe führt er an, dass die Kleidung fremd wäre, und nennt dann als Hindernis, dass aufgrund der anderen Sprache nicht kommunizieren könnte.

### *Gruppe Tiger, Passage: „lieber nicht“, Z. 332–348*

- Y Könntest du dir denn auch vorstellen in einem anderen Land zu leben?
- Sw | Nein. Ich nö.
- Y | Wie würdest du dich denn da fühlen?
- Gm Also. Ich-
- Gw @Also ich kann sagen,@ also Ungarn zum Beispiel in der Schule hat man ähm so ein spezielles Kleid die man anziehen soll und man darf keine normale Kleider anziehen ähm bei uns gibt's nur eine eigene eine Religion zum Beispiel in unserer Religionsstunde in Rumänien nicht hier wie in Deutschland Ethik und evangelisch sondern alle bei in einer Stunde und ham wir zusammen gelernt und ja is schon irgendwie anders hier in Deutschland.
- Gm Also ich ähm, ja in nem anderen Land leben, weiß nicht, so is des nichts für mich aber in nach Italien geht schon weil da fahren wir ja öfter hin in Urlaub und ja, und irgendwo andershin, nö. Lieber nicht. Lieber nicht. Jetzt sag du was.

### *Gruppe Tiger, Passage: „unmöglich“, Z. 388–399*

- Y Und wie wär des denn, könntest du dir des vorstellen, in einem anderen Land zu leben?
- Wm Hmm. Nicht so wirklich. Schlecht.
- Y Wie wär des denn dann?
- Gm Also für mich wärs halt vielleicht nicht so gut weil ich hab halt keine Freunde mehr und es is halt auch anders in die Schule gehen da muss man halt zum Beispiel so ne bestimmte Kleidung tragen und ja man kann auch in Ausländer also im Ausland kann man sich halt auch nicht verständigen weil man die Sprache nicht kann eigentlich etwas blöd wenn man in ein anderes Land muss.

*Schweigen (7)*

### *Lebensstandard und Klima*

Weitere Kontrastdarstellungen finden sich ebenfalls in der Gruppe Tiger und in der Gruppe Maulwurf. Diese beziehen sich beide überwiegend auf

Afrika. Nach dem stummen Impuls mittels Kinderfotos äußern sich die Kinder abfällig über für sie fremden Kinder („Japsen“) und gehen weiter darauf ein, dass afrikanische Kinder arm sind, über kein Wasser und medizinische Versorgung verfügen und dass das Zuhause fremder Kinder insgesamt nicht auf demselben guten Niveau wie das ihrige ist – „das Zuhause ist nicht so gut wie bei uns“.

*Gruppe Tiger, Passage: „nicht so gut wie bei uns“, Z. 222–248*

*Stummer Impuls: Kinderfotos*

Y Schauts mal. Die Kinder, die haben bestimmt auch alle ein Zuhause. Was meint ihr denn wie s bei denen aussieht und wie fühlen die sich denn zuhause? Was brauchen die denn zuhause? Damit's ihnen gut geht?

Df ( )

*Schweigen (14)*

Cm Hmmm. Weiß nichts.

Bm Ähm. Des Zuhause ist halt nicht so gut wie bei uns.

Cm In dem Land. In Afrika.

Bm Und in dem und in dem und in dem und in dem. Des is glaub ich Japan. Oder?

Cm Des sind die Japsen.

Am @(.)@ (4) Die Japsen.

Bm Oh. Die hat eine Nase mit Schrift.

Y Wieso is es denn in dem Land nicht so - Erzählts mir mal von dem Land.

Bm Hmm. Da sind manche ganz arm.

*Kinder melden sich.*

Y Ihr könnt's einfach reden.

Cm Ähm. Und da ham die auch kein Wasser.

Em | Hmm. Und  
da sind ganz viele Arme und die sind ganz viel krank und ham keinen Arzt.

Y mhm

Ef Und ganz viele sterben. Und da sind ganz viele Kinder die auf der Straße rumlaufen und betteln.

*Schweigen (10)*









Dm | Des war hier.  
 Em Ja hier. Aber, welche Schule war des?  
 Dm Ähm. Anselm-Schule\*. Des war so-  
 Em | Wieso wurdest du da  
 so gemobbt?  
 Bf  
 | Genau so wie ihr hier ihn mobbt, ne.  
 Dm | Ich weiß es nicht.  
 Em | Er wird  
 doch hier nicht gemobbt, Alter-  
 Af, Bf, Cf | Neee.  
 Em | Aber so richtig Mann, dass er  
 weint-  
 Bf  
 | Oh, er weint.  
 Cf  
 | Oh. Als ob du ihn nicht immer zum  
 Weinen bringst.  
 ? |  
 Passt schon Mann.

Es dokumentiert sich über dieses Mobbing, dass die Kinder des Typs eins subjektiv fremde Persönlichkeitsmerkmale als Bedrohung sehen, die sie so verunsichern, dass sie sofort versuchen, diese Kinder auszuschließen, und sich von ihnen distanzieren, auch in unfairer, unguter Art und Weise. Es lässt sich daraus rekonstruieren, dass sie Geborgenheit allein unter ihresgleichen herstellen können.

Auch in der Gruppe Tiger berichtet Gw von ähnlichen Vorfällen wie Dm in der Gruppe Katze. Auch sie wurde aufgrund ihrer fremden Herkunft, ihrer Sprache und dadurch fremder Persönlichkeitsmerkmale gemobbt und sogar handgreiflich angegangen.

*Gruppe Tiger, Passage: „Mobbing aufgrund der Herkunft und der Sprache“, Z. 70–85*

Gw Bscht. Ruhe. Also ich komm eigentlich aus Ungarn\* ich bin hier seit zehn Monaten ich gehe in da Realschule in der sechste Klasse und ähm ja eigentlich so zuhause

hier in Deutschland ist irgendwie so bisschen anders als in Ungarn\* weil ich da nicht so viele Freunde habe am Anfang des Schuljahres da ham mich manche gemobbt (°oder versucht zu schlagen°) und ja da wars schon ein bisschen schwierig aber jetzt sind alle so nett zu mir und da hab ich so Freunde und in Ungarn da ist es mehr so da hab ich beste Freunde und meine Katze und meine Mutter. Ja. Aber sonst @(.)@ Ja.

Sw | @(.)@

*Schweigen (6)*

Sw °Sag was.°

Em (Ich bin schon fertig.)

Sw Und ich geh in die ( ) Schule.

Kw Ich auch.

Hier dokumentiert sich eine Analogie zu den sozialen Beziehungen: Auch hinsichtlich der Akzeptanz von persönlichen, individuellen Merkmalen rotieren Kinder des Typs eins um sich selbst. Innerhalb dieses engen, auf sie selbst bezogenen Persönlichkeitskonzepts können sie Geborgenheit und Heimat konstruieren.

Wenn sich auch in den anderen Gruppen keine weiteren Mobbingfälle aufgrund fremder Persönlichkeitsmerkmale dokumentieren lassen, so lässt sich dennoch konstituieren, dass sie Fremde ausschließen. Dies dokumentiert sich exemplarisch in der Gruppe Gorilla, in der die Kinder sogar eine Mitschülerin als „nicht so beliebt“ titulieren, die lediglich aus dem Nachbardorf stammt:

*Gruppe Gorilla, Passage: „die ist nicht so beliebt“, Z. 87- 104*

Y Glaubst du denn, kennst du denn auch jemanden der woanders wohnt, der vielleicht woanders zuhause ist?

Af Ähm, zwei aus unserer Klasse die sind aus, (jetzt weiß ich nicht)-

Bf | Kirchberg\*

Af | Genau, die sind aus Kirchberg\* und eine, die is halt, ähm, nicht mit uns in Kindergarten gegangen-

Bf

└ und in unserer Klasse nich so beliebt.

Af

└ Äh. Ja.

( Unterbrechung - Kinder kommen, um sich umzuziehen )

Y Also, die ist nicht sehr, die ist nicht sehr beliebt bei euch in der Klasse.

Af Ja, also nur eine, der andere aus Kirchberg\*, der is mit uns auch in den Kindergarten gegangen.

Bf

└ Ja genau. In Lochhausen\*.

Af

└ Ja. Und deswegen is die halt nicht sooo beliebt.

In der Gruppe Tiger dokumentiert sich exemplarisch, dass die Integration für sie fremder Kinder bzw. Kinder mit subjektiv fremden Persönlichkeitsmerkmalen sich für sie als nicht möglich darstellt. Hierin zeigt sich, dass die tief verwurzelte Zugehörigkeit zur Peergroup notwendig ist, da sogar Kinder mit gleichen Persönlichkeitsmerkmalen ausgeschlossen werden, nur weil sie nicht mit im gleichen Kindergarten waren.

### *Gruppe Tiger, Passage: „keine Integration“, Z. 101–115*

Gw In userer Klasse sind 29, ne 27 Kinder und ein Junge kommt noch aus Ungarn.

Wm

└ °Wahnsinn.°

Gw

└ Und da war noch ein Mädchen die kam aus Philipinen.

Wm

└ Woh geil.

Sw

└ Wo is des?

Gm

└ Wer is des?

Gw

└ Hm? Sag ich nicht. Nein.

Sw

└ Nein. Wo ist des?

Gm

└ Ach diese Neue da, die die die ich nicht kenn.

Sw | Wo ist des? (3) Dieses Land °ich  
weiß es nicht°

Kinder des Typs eins orientieren sich an ihrer eigenen Lebensweise, ihrer eigenen persönlichen Lebenswelt und ihrem persönlichen Alltag. Es dokumentiert sich, dass die Kinder sich nicht auf für sie fremde, lebensweltliche Aspekte einzulassen oder fremde, ihnen unbekannte Aspekte in ihren Alltag zu integrieren vermögen. Eine Fremdsprache zu erlernen, stellt sich ihnen als unmöglich dar, außer sie werden aufgrund äußerer Faktoren (schulischer Unterricht) dazu gezwungen. Hinsichtlich der Akzeptanz von Persönlichkeitsmerkmalen orientieren sie sich ausschließlich an solchen, die ihren eigenen sehr ähnlich bis gleich sind. Es dokumentiert sich, dass sie Fremde, für sie nicht bekannte Kinder mit anderen, für sie subjektiv fremden Persönlichkeitsmerkmalen, wie z. B. einer anderen Herkunft oder einer anderen Muttersprache, aus ihrer sozialen Gruppe ausschließen und im schlimmsten Fall ihnen gegenüber sogar körperlich aggressiv werden. Geborgenheit konstruieren sie ausschließlich über ihre eigenen oder ihnen ähnliche Persönlichkeitsmerkmale. Integration oder Akzeptanz für sie fremder Persönlichkeitsmerkmale dokumentiert sich für diese Kinder als undenkbar.

### Vergleichsdimension 3:

In Bezug auf die Vergleichsdimension physischer Raum orientieren sich die Kinder des Typs eins in zweierlei Hinsicht an sehr engen und homogenen Gegebenheiten. Zum einen dokumentiert sich, dass sie einen engen persönlichen Raum benötigen, um Geborgenheit zu konstruieren –

dieser stellt sich als ihr eigenes Zimmer dar. Zum anderen dokumentiert sich innerhalb dieses engen Raumes eine Synthese mit den sozialen Beziehungen des Typs eins bzw. mit der Peergroup der Kinder. Die einzigen Menschen, denen sie diesen engen Geborgenheitsraum öffnen, sind ihre Freunde und teilweise ihre enge Familie.

In der Gruppe Elefant elaborieren die Kinder über die Faktoren, die sie brauchen, um sich sozial und räumlich zu verorten und Geborgenheit konstruieren zu können. Darin zeigt sich der Wert des eigenen Zimmers, eines schützenden Rückzugraumes, der ihnen auch Sicherheit, die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse („kann man sich auch mal schnell was zu trinken machen“) gewährleistet und Rückhalt gegenüber Unsicherheit und Bedrängnis gibt. Im Folgenden exemplarisch der Ausschnitt von Z. 40–86, über Ähnliches elaborieren die Kinder der Gruppe Elefant nochmals in Z. 83–100.

*Gruppe Elefant, Passage: „meine Freunde und meine Privatsphäre“, Z. 40–68*

Y        Wie ist des denn wenn du dich zuhause fühlst?

Aw        Da fühlt ma sich wohl.

Bw        In der Familie in seim Zimmer mit seinen Tieren.

Dw        | Ja.

Aw        Da kennt ma jeden und weiß wo alles is und so.

*Schweigen (11)*

?w        °Sag doch was.°

*Alle    kichern leise*

*Schweigen (13)*

Bw        Da muss ma vielleicht nicht immer alles aufräumen  
            in seim Zimmer. (@Kann ma falsch drin liegen las-  
            sen.@)

*Schweigen (21)*

Y        Brauchst du irgendwas Bestimmtes damit du dich zu-  
            hause fühlst?

Dw        hm

Fm        Ja. 'N Zimmer.

Aw        | Ich brauch meine Eltern meine Geschwister  
            und meine Hasen.



Schweigen (4)

Y mhm

Gruppe Gorilla, Passage: „mein Raum zum Zurückziehen“, Z. 52–76

Ef Also ich bräuchte nen Schreibtisch, damit ich die Hausaufgaben immer machen auch kann.

Cf Also ich bräuchte nen Raum da wo ich mich zurück ziehen kann, wenn ich zum Beispiel mal Streit mit meinen Brüdern habe.

Df Ich brauch mein Zimmer, damit ich auch spielen kann, mit meinen Freunden.

( Unterbrechung, andere Kinder ziehen sich um )

Bf Ich bräuchte nen Raum für mich alleine, dass wenn Freunde da sind, dass ich mit denen spielen kann und wenn ich mal traurig bin, dass ich mich dann zurück ziehen kann.

Cf Ich bräuchte Freunde, weil, also, weil, wenn man dann ganz alleine nur in der Familie is, dann is ja eigentlich jeden Tag der gleiche und wenn man dann in die Schule geht, oder -

Df

| Da is auch jeden Tag der Gleiche.

Cf Ja. Aber. Da erlebt ma halt auch was anderes.

Af Dass ich mich wohl fühle brauch ich auch () Freude. Spaß.

Die Notwendigkeit des eigenen Zimmers und materieller Gegenstände wie Spielzeug und PC in diesem Raum lässt sich auch in der Gruppe Zebra und der Gruppe Känguru rekonstruieren:

*Gruppe Känguru, Passage: „eigene Sachen“, Z. 59–81*

Dm Ich, ähm, also ich, ich brauch ein eigenes Zimmer, damit ich mich zuhause fühlen kann. Und (2) eigene Spielsachen.

*Schweigen (3)*

Cm Ich brauch auch ein eigenes Zimmer und noch Spielsachen und noch ein Haus. Sonst gar nichts mehr.

?

|

@(.)@

Cm

| Was wir ziehen gleich um.

Bm

| Echt?

Cm

| Ja.

Em

| Und wohin?

[illegible]

Alle  $\Gamma \in \Gamma(\mathcal{A})$

Cm

└ Wir ham noch gar nicht hingeguckt.

Am Du bist!

Em Also halt eigenes Zimmer, eigenes Bett. Und halt Stereoanlage. Eigene Sachen.

Fm      Also eigenes Zimmer, @(. )@ eigenes Lego, eigene  
Spielsachen. Und vielleicht auch irgendwie Computer  
oder so was.

Bm Ähm, also, eigenes Zimmer, ähm aber es ist auch meistens so, ähm wenn man einfach weiß, dass es mein Zuhause ist, dann fühlt man sich oft automatisch wohl im Haus.

Zum anderen dokumentiert sich auch hier, analog zur beschriebenen Vergleichsdimension Lebenswelt, dass die Kinder des Typs eins nicht die Möglichkeit einer Integration oder einer Öffnung ihres eigenen, engen Heimatraumes (bezüglich für sie fremder, anderer Kinder, ausgenommen ihre Peergroup) sehen.

Auch ihr physisches Heimatland dokumentiert sich als äußerst kleinräumig, eng, homogen, und es lässt sich nicht öffnen oder durchmischen. Mittels Kontrastbeschreibungen stellt dies die Gruppe Elefant dar. Im Ausschnitt der Diskussion dokumentiert sich, dass sie in ihrer Vorstellung keinen anderen Raum sehen, in dem sie sich ähnlich geborgen fühlen könnten wie in ihrem Heimatland oder -ort. Wieder dokumentiert sich in folgender Passage auch die Synthese zwischen dem Heimatraum und dem engen sozialen Kreis der Freunde:

Gruppe Elefant, Passage: „Sprache und Co. Aber es wird.“ Z. 128–145

Kinder schauen ihn von ihrem Sitzplatz aus an, berühren  
ihn nicht, bewegen sich nicht auf ihn zu.

Aw        Hm ich glaube wenn man in ein anderes Land zieht  
dass es dann erst mal noch neuer ist weil dann  
andere eine andere Sprache erzählen, also reden.  
Und auch wenn man in den Urlaub fährt manchmal.

Y mhm

Bw Also dass ich mich wohl fühl brauch ich, des dass ich mich auskenn und viele Freunde dass ich halt jemanden kenne und falls ich mich mal verlaufe dass ich weiß da und da wohnt derjenige und dann kann ich zu dem hingehen.

Y mhm

Bw Dass die immer für mich da sind zum Beispiel.

Ew Also wenn ich jetzt in ein anderes Land ziehen würde dann bräucht ich auch so n ich glaub ganz schön lange bis ich mich da richtig wohl fühle.

Y mhm

*Schweigen (25)*

Auch Sw aus der Gruppe Tiger beginnt ebenfalls mit einer Beschreibung mittels Kontrasten. Sie fühlt sich in einem anderen Land „allein gelassen“. Auch hier stellt sich die Synthese der Peergroup und des Raumes mit Geborgenheit und Heimat dar. Mit Freunden fühlt sie sich wohl und geborgen, deshalb muss sie da sein, wo ihre Freunde sind:

*Gruppe Tiger, Passage: „Heimburg\*“, Z. 360–370*

Sw Also ich fühl mich in anderen Land allein gelassen, weil ich mich in Heimburg\* sehr-

Gm | wohl fühl weil ich da meine Freunde hab.

Sw |

eingeschlossen fühl und wohl fühl und ich

Gm | weil da meine Freunde sind

Sw | Ja. Weil da meine Freunde sind und da freu ich mich wenn ich da hingehen darf weil des eigentlich selten is weil ich fast jeden Tag wo hingehen muss, deswegen. Also in die Wasserwacht oder in Sambolo\*-

Die Gruppe Hund stellt ebenfalls eine Synthese zwischen sozialen Beziehungen zu Freunden und dem Raum, der aufgrund der Anwesenheit der Freunde in diesem einen Raum nicht gewechselt oder modifiziert werden kann, her:

*Gruppe Hund, Passage: „Freunde wie Familie“, Z. 324–332*

- Af Weil (.), meine Freunde sind mir irgendwie wichtig (.), ich will ja, also net immer (.), ja einfach (.), die sind mir einfach (.), au n Teil irgendwie (.), wie bei der Familie (.), für die Familie.
- Df Ja, des is bei mir au, ich brauch einfach meine Freundin (.), und wenn ich, ich kann ja net alle (.), die wo ich gern dabei haben will mit da hinschleppen (.) und die brauchen ja auch ihre Familie (.), und (.), also (.), daheim is es einfach immer am schönsten.

*Zusammenfassung*

Es dokumentiert sich, dass die Kinder des Typs eins Geborgenheit über einen engen, privaten Raum – ihr eigenes Zimmer – konstruieren. In diesen Schutz- und Rückzugsort gewähren sie nur ihrer engen, homogenen Peergroup Eintritt. Es dokumentiert sich weiter, dass sie die Möglichkeit, den Raum zu wechseln, zu modifizieren oder zu verändern, nicht sehen. Um Geborgenheit zu konstruieren, muss der Raum örtlich fixiert und an diese eine Personengruppe gebunden bleiben. Die Kinder orientieren sich an ihrem territorialen Raum, Integration von Fremdem innerhalb dieses Raumes ist nicht möglich.

**Vergleichsdimension 4:**

**Herstellung von Geborgenheit im Modus einer persönlich-individuellen, stoischen Konstruktion von Geborgenheit**

Als vierte Vergleichsdimension dokumentiert sich im empirischen Material der Modus der Geborgenheitskonstruktion der Kinder. Dieser Modus dokumentiert sich bei Typ eins als individuell, stoisch und segregativ. Dies dokumentiert sich in den drei Dimensionen der kindlichen Verortung, welche hier zusammenfassend dargestellt werden.

*Modus der Konstruktion hinsichtlich sozialer Verortung*

Wie bereits dargestellt, orientieren sich Kinder des Typs eins an einer um sie rotierenden, gleichbleibenden sozialen Gruppe, die sich aus der individuell gewählten, engen Peergroup und der Familie zusammensetzt. Es dokumentiert sich, dass die Kinder keine Veränderung der Sozialgruppe zulassen oder für sie fremde, neue Kinder in ihre Gruppe integrieren. Sie

halten stoisch fest an ihrer homogenen Gruppe und weisen sogar für sie fremde Kinder aus ihrer Sozialgruppe ab und aus – sie segregieren sich und andere. Eine Öffnung nach außen dokumentiert sich bei diesem Typ nicht. Über das stoische Festhalten an ihrer homogenen Sozialgruppe konstruieren die Kinder Geborgenheit und schaffen sich eine soziale, feste Verortung.

Es dokumentiert sich im empirischen Material wiederholt, im Folgenden exemplarisch in der Gruppe Maulwurf, dass die Abwesenheit ihrer Freunde oder ihrer Familie Angst, Unsicherheit und Einsamkeit auslöst und sie sich an individuell ausgewählten Menschen und Orten orientieren, um sich zu verorten und Geborgenheit zu konstruieren. Auf die Frage der Gesprächsleitung, ob sie jemanden kennen, der woanders lebt, berichten die Kinder nacheinander von Freunden, die in anderen Orten leben als sie. Fw beendet diese Passage mit einer Konklusion, in der sie festhält, dass diese Freundin jetzt, aufgrund ihres Umzugs, sowohl keine Freundin mehr sei als auch sehr allein ist.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Mutterseelenallein“, Z. 152–262*

Y Kennst du denn jemand der woanders lebt? Oder?

Dm Ja! Die Maria\*!

Ew | Ja natürlich meine ganzen Freunde in Liebesstadt\*. Die sind ja alle- oder meine beste Freundin. Also, ich war hier nach Friedlingen\* gezogen und die sind, die ist dann auch nochmal weggezogen. Allerdings wesentlich weiter weg. Die is nach Shanghai gezogen. Des heißt-

Cm | du hast jetzt keine Freundin mehr.

Ew | Doch. und jetzt ist es

Fw | mutterseelenallein

Der Modus der stoischen, individuellen Auswahl von Sozialpartnern wird auch deutlich in einer Elaboration von Gw, in der Gruppe Tiger, wo sie in einer Elaboration berichtet, wie das Ankommen nach einem Umzug für sie ablief. In dieser Passage dokumentiert sich, dass Kinder dieses Typs Geborgenheit segregativ, die Menschen und Dinge ausschließend, die

Gruppe Tiger, Passage: „das Mädchen aus Ungarn“, Z. 70–81

$$Sw \quad | \quad @(. )@$$

### Modus der Konstruktion hinsichtlich der Verortung in Lebenswelten

270





*Gruppe Känguru, Passage: „hier bleiben“, Z. 498–503*

| Und warum?

Ja,

Ew Ähm. Mag hierbleiben. Bin hier aufgewachsen. Also, auch die Sprache jetzt Deutsch zum Beispiel können wir ja jetzt besser wie andere Sprachen.

Geborgenheit im physischen Raum wird im Modus von immer wieder stoisch-gleichbleibender Orientierung an einem engen, homogenen Raum konstruiert. Der Raum dokumentiert sich als enger, homogener Schutz- und Rückzugsraum, meist das eigene Zimmer der Kinder. Es kann keine Modifikation oder Veränderung stattfinden, ohne Unsicherheit auszulösen. Um Geborgenheit zu konstruieren, muss der Raum örtlich fixiert, an ihre enge, homogene persönliche Personengruppe gebunden bleiben. Dies dokumentiert sich an einem Ausschnitt aus der Diskussion mit Kindern der Gruppe Gorilla:

Cf Also ich bräuchte nen Raum da wo ich mich zurück-  
ziehen kann, wenn ich zum Beispiel mal Streit mit  
meinen Brüdern habe.

Df Ich brauch mein Zimmer, damit ich auch spielen kann,  
mit meinen Freunden.

[...]

Bf Ich bräuchte nen Raum für mich alleine, dass wenn  
Freunde da sind, dass ich mit denen spielen kann  
und wenn ich mal traurig bin, dass ich mich dann  
zurückziehen kann.

Die Kinder orientieren sich an ihrem individuellen, statischen Raum, Integration von Fremdem innerhalb dieses Raumes ist nicht möglich. Der Modus ihrer Herstellung von Geborgenheit dokumentiert sich als

statisch und stoisch – wiederkehrend im gleichen Muster. Veränderungen der Konstruktion dokumentieren sich für Kinder des Typs eins als nicht leistbar.

In Kontrastdarstellungen wird deutlich, dass Veränderungen und die Herausforderung, ihren Modus der Konstruktion zu verändern oder anzupassen, Stress und Verunsicherung auslösen. Dies wird deutlich in der Gruppe Elefant, in der Dw darüber elaboriert, was eine Übernachtung an einem anderen Ort, bei ihrer Freundin, auslöst.

*Gruppe Elefant, Passage: „Stress“, Z. 75–86*

- Y Kennst du denn jemanden der woanders wohnt oder der sich irgendwo anders zuhause fühlt?
- Ew Also meine Freundin, die eine die wohnt in Großbach\*. (2) Ja und wenn wir halt was miteinander ausmachen wollen dann muss halt irgendwer immer mit Bus fahren oder mit Auto.
- Dw Meine Freundin weil die kann halt nirgendwo anders schlafen weil sie sich nur zuhause wohl fühlt.
- Y mhm
- Aw Meine Freundin, die Elena\*, die ist auch umgezogen war erst gar nicht so glücklich dass sie ähm, sich von den anderen trennen musste und dann ist sie aber nochmal woanders hingezogen das war ganz schöner Stress.

Die negativen Emotionen, bzw. das Gefühl der Einsamkeit, die eine Veränderung auslösen, dokumentieren sich auch in der Gruppe Hund:

*Gruppe Hund, Passage: „Einsamkeit“, Z. 366–372*

- Y //mhm//
- Bf | Da fühlt man sich dann so alleine.
- Af | Da wäre ich dann so einsam.
- Bf Weil man halt (.), wenn ich jetzt in Italien wohnen würde (.), oder so mit keinem reden kann (.) und da mit keine Freunde reden kann und so (.), wenn es mal Probleme gibt oder so.
- Cf | °Da steht man dann da.°

Die räumliche und soziale Verortung dieser Kinder dokumentiert sich als statisch und unveränderbar, was Af beispielhaft zusammenfasst: „weils einfach mein Zuhause ist“.

*Gruppe Luchs, Passage: „Das ist einfach mein Zuhause“, Z. 69–75*

Af Ich bin in Riedau\* jetzt eigentlich zuhause aber ich bin in Germershausen\* aufgewachsen. Im Krankenhaus und (2) meine Mama und die ganze Verwandtschaft ist in Wangenstein\* aufgewachsen und mein Papa nicht, der is in Landberg\* und mein Opa, der wo jetzt noch lebt der der wohnt ganz weit von hier und der kommt ganz ganz selten. Und ich fühl mich in Riedau\* zuhause, weil s einfach mein Zuhause is.

*Zusammenfassung*

Zusammenfassend lässt sich darstellen: Kinder dieses Typs konstruieren Geborgenheit im physischen Raum in einem stoischen, gleichbleibenden Modus und orientieren sich dabei an einem engen, homogenen Raum. Es dokumentiert sich, dass sie diesen Raum absondern und sich einen exklusiven, statischen Rückzugsort schaffen.

*Zusammenfassung Typ eins: Nur wie ich*

Im empirischen Material konnte rekonstruiert werden, dass Kinder des Typs eins sich Geborgenheit über einen stoisch-segregativen Modus konstruieren. Dies stellt sich in der Verortung der Kinder innerhalb eines homogenen, engen sozialen Kreises dar. Dabei orientieren sich die Kinder an sich selbst als dem Mittelpunkt des sie umgebenden, engen, homogenen Kreises von Familie und Peers. Weiter konnte aus dem empirischen Material rekonstruiert werden, dass Kinder des Typs eins Geborgenheit über eine statische Verortung in einer persönlichen, individuellen, engen und homogenen Lebenswelt vornehmen. Ihre persönlichen Erfahrungen und Alltagsrituale konstruieren sie dabei stoisch und gleichbleibend. Dabei dokumentiert sich weiter, dass sie sich von für sie fremden Aspekten der Lebenswelt segregieren. Hinsichtlich der Verortung im Raum dokumentiert sich bei den Kindern des Typs eins eine Verortung im homogenen, engen und selbstbezogenen Raum. Im empirischen Material lässt sich darlegen, dass die Kinder sich Rückzugsorte schaffen, in denen sie sich absondern und darüber Geborgenheit konstruieren. Daraus lässt

sich schließen, dass diese Kinder Geborgenheit über einen stoisch-segregativen Modus konstruieren. Sie orientieren sich an innerer und äußerer Statik und übertragen diese Statik und Homogenität auch in ihren Konstruktionsmodus.

#### **4.3.3 Typ zwei: Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion von Geborgenheit**

Aus dem empirischen Material konnten handlungsleitende Orientierungen weiter verdichtet werden, so dass sich ein zweiter Idealtyp von Kindern in Bezug auf ihre soziale und räumliche Verortung sowie daraus folgend ihre subjektive Konstruktion von Geborgenheit und *Heimat* ergibt: ein Typ, bei dem die Verortungen und Konstruktionen der Kinder sich als homogen und statisch herauskristallisieren.

Die Basistypik der Herstellung von Geborgenheit spezifiziert sich bei Typ zwei maßgeblich über eine Verortung in homogenen, statischen sozialen, lebensweltlichen und räumlichen Konstruktionen. Über diese stabile Äußerlichkeit konstruieren Kinder dieses Typs ein Vertrauen in den sie umgebenden Rahmen und konstruieren über dieses Vertrauen und ihre Gewohnheit in gleichbleibende, statische Äußerlichkeiten Geborgenheit. Es dokumentiert sich weiter, dass Kinder des Typs zwei sich in homogenen Sozialstrukturen in der physisch anwesenden engen Kernfamilie sowie in wiederkehrenden, ihnen bekannten, homogenen und statischen lebensweltlichen Erfahrungen und Vorstellungen verorten und verortet bleiben. Über die Orientierung an einem fixierten Raum, meist handelt es sich um ihren Geburtsort, konstruieren sie Geborgenheit. Es dokumentiert sich im Material, dass die Kinder des Typs zwei Geborgenheit im Modus einer passiv-statischen, beobachtenden Konstruktionsleistung herstellen. Diese Orientierungen lassen sich in den Diskussionen über Gesprächseinstiege, unterschiedliche Elaborationen und über Vergleichs- bzw. Kontrasthorizonte rekonstruieren. Dabei dokumentiert sich zum einen, wie die Kinder sich selbst verorten und *Heimat* für sich selbst gestalten, und zum anderen, wie andere, für sie fremde Kinder *Heimat* konstruieren bzw. sich verorten.

Das, was von den Kindern als *Heimat* beschrieben wird, differenziert sich in vier Vergleichsdimensionen, die unter 4.3.1 genauer beschrieben wurden, aus. Dieser Typ füllt die Vergleichsdimensionen wie folgt:

- Dimension 1: Verortung in einem engen, homogenen sozialen Kreis, mit Fokus auf der physisch anwesenden Kernfamilie
- Dimension 2: Verortung in einer homogenen, kohärenten Lebenswelt
- Dimension 3: Verortung in einem fixierten, homogenen Lebensraum
- Dimension 4: Herstellung von Geborgenheit im Modus einer reaktiven, beobachtenden Konstruktion

### **Vergleichsdimension 1:**

#### **Verortung in sozialen Beziehungen – Verortung in einem engen, homogenen, sozialen Kreis, mit Fokus auf der physisch anwesenden Kernfamilie**

Die erste Vergleichsdimension differenziert sich bei Typ zwei hinsichtlich des Bedürfnisses nach einem homogenen, statischen sozialen Kreis aus.

Aus dem empirischen Material geht hervor, dass die von diesem Typ beschriebenen Beziehungen ausschließlich zur physisch anwesenden, von den Kindern subjektiv wahrgenommenen engen Kernfamilie bzw. zum engen Familienkreis<sup>18</sup> bestehen. Es ließ sich rekonstruieren, dass verlässliche, dauerhafte und zuverlässige Beziehungen zu ihrer Familie (substantziell geht es um die Verbindung zu den Eltern, eingeschlossen ist aber auch die Verbindung zu im Haushalt lebenden Geschwistern) diesen Kindern Geborgenheit geben und damit einen Teil ihres Heimatkonzeptes konstruieren.

Einleitend dazu ein Zitat aus der Diskussion der Gruppe Alpaka, in der Ew in einer Fokussierungsmetapher das Leben mit ihren Eltern, ihren Geschwistern und das Zusammensein bzw. die Aktivitäten mit diesen Personen als „des Herz und des Leben“ spezifiziert.

---

<sup>18</sup> Die Kernfamilie besteht aus einer ehelichen Gemeinschaft der Eltern, die mit ihren Kindern zusammenleben. Diese Familienform ist nach Rauscher, 1975, die vorherrschende Familienform in Mitteleuropa und setzt sich meist aus drei bis fünf Personen zusammen. Diese Familienform impliziert innerhalb der Gesellschaft eine Selbstverständlichkeit und wird daher vom Großteil der Bevölkerung unhinterfragt und selbstverständlich gelebt (Peuckert, 2007, S. 36).

Gruppe Alpaka, Passage: „Herz und Leben“, Z. 127– 131

Dw Mama und Papa sind wichtig und  
die Geschwister.

Aw | Und dass wir immer viel Spaß mit den  
Eltern haben,

Ew  
und des Leben. | Ganz wichtig is aber des Herz

Die Relevanz von Familie hinsichtlich der Heimatvorstellungen ließ sich quer durch alle Gruppen herausarbeiten, die Facette der Homogenität hinsichtlich einer Orientierung an der Kernfamilie wird besonders deutlich in Ausschnitten aus den Gruppendiskussionen mit den Kindern der Gruppen Zebra, Katze, Tiger, Alpaka und Taube, an denen sich im fallübergreifenden Vergleich diese Orientierungsebene rekonstruieren ließ.

Am Beispiel der Gruppe Zebra stellt sich die Definition der engen Kernfamilie der Kinder exemplarisch dar. Diese Gruppe reagierte auf den Eingangsimpuls zunächst mit einer Beschreibung ihrer Familien und ihrer familiären Situation. Anschließend konkretisierten sie ihr Bedürfnis nach der Familie, im Speziellen nach ihrer engen Kernfamilie, also Mutter, Vater und Geschwister. Dadurch lässt sich rekonstruieren, dass diese Kernfamilie einen Teil des Heimatkonzepts der Kinder ausmacht und dass deren physische Anwesenheit ihnen Geborgenheit vermittelt.

Gruppe Zebra, Passage: „Familie“, Z. 52–59

Df | Ich brauch meine Mama und meinen Papa.

Bm Ich brauch auch meine Mama und meinen Papa.

Cm | Ich auch.

Bm Und meinen Bruder.

Ef

| Ich auch.

Df | Ich auch. Und meine Schwester auch. Und meine  
Große auch. Die is 10.

Ähnliche Äußerungen bezüglich der Notwendigkeit, die enge Kernfamilie um sich zu haben, zeigen sich auch in den Diskussionen der Gruppen Katze, Hund und Gorilla.

Die Kernfamilie lässt sich bei Typ zwei als enger, elitärer Kreis, welchen die Kinder für sich selbst als nicht erweiterbar und nicht gleichgestellt mit anderen sozialen Beziehungen, wie z. B. Freunden oder Nachbarn, betrachten, rekonstruieren (im Gegensatz dazu siehe Typ drei). Die Beziehung zur Familie stellt sich bei den Kindern des Typs zwei hierarchisch als über den Beziehungen zu Freunden stehend dar (im Gegensatz zu Typ eins). Aus dem Material wird deutlich, dass die Kinder dieses Typs ihr Dasein ohne Familie als nicht lebenswert erachten.

Diesen Aspekt greift die Gruppe Katze auf, die mittels einer Kontrastdarstellung deutlich macht, dass ein Leben ohne ihre Familie sich für sie als nicht lebenswertes Leben darstellt.

Gruppe Katze, Passage: „kein Leben ohne Familie“, Z. 700–710

Bf      Sonst is es kein Leben.

Em | Ja. Lieber Familie als Freunde.

Cf                    | Duschen. @(.)@ Sonst fühl ich mich  
irgendwie voll komisch.

Bf Ne, bei mir is des so, weil meine Mama, hat halt ne Mitarbeiterin gehabt, die kam halt auch Äthiopien, und ähm, ihre Mutter war gestorben, ihr Vater is gestorben und ihre einzige Schwester is gestorben und jetzt lebt sie ganz alleine und hat auch gar keine Freunde des is doch gar kein Leben.

Alle | mhm

Dm Oha. Die muss sich sehr einsam fühlen.

Kinder des Typs zwei erleben diese enge Bindung an ihre Familie, welche getragen ist von Fürsorge und Nächstenliebe, als absolute Geborgenheit. In Elaborationen der Gruppen Katze und Gorilla wird auch deutlich, dass sie ihren Eltern Vertrauen schenken, dass diese im Guten für sie entscheiden und handeln.

Auch die Gruppe Tiger thematisiert diesen Aspekt des vollkommenen Vertrauens in die Entscheidungen ihrer Eltern und ihrer Familie. Die

Kinder vertrauen hier darauf, dass die Pläne ihrer Eltern die richtigen sind und ihre Eltern nicht schlecht über sie sprechen bzw. keine schlechten Intentionen für sie haben:

*Gruppe Tiger, Passage: „die Eltern entscheiden“, Z. 195–202*

Sw | Also. Bei mir is des so, wenn ich mich zuhause  
fühl muss alles nach dem Pl- äh nach dem Plan von  
meinen Eltern gehen.

*Allgemeines Gekicher*

Sw Und des find ich auch gut dass weil des bei uns so  
so einfach normal is wenn unsere Eltern mal sagen  
zum Beispiel wir müssen jetzt mal was klären Papa  
und ich geht ihr jetzt einfach mal raus des ist  
halt weil ich mich zuhause föhl weil ich weiß dass  
meine Eltern nix Böses über uns reden.

Sw formuliert in dieser Passage deutlich, dass es nach dem „Plan von meinen Eltern“ geht. Es dokumentiert sich, dass sie im Zutrauen auf deren richtige Entscheidungen und den guten Willen ihrer Eltern sich voll Vertrauen und Optimismus im Schutze ihrer Eltern fallen lassen kann.

Ähnliches findet sich in der Gruppe Luchs. In einem Zitat aus der Eingangspassage, in welcher sich die Kinder vorstellen und meist ihren Wohnort nennen, findet sich auch das Vertrauen Afs in die Entscheidung ihrer Eltern, hier die Entscheidung für einen guten Wohnort.

*Gruppe Luchs, Ausschnitt aus der Passage: „zuhause ist ein guter Platz“, Z. 96–99*

Af Ich föhl mich ganz wohl zuhause weil meine Eltern  
uns den Platz ausgesucht haben und ham gedacht des  
ist ein guter Platz und da föhl ich mich ganz wohl,  
weil nebendran gleich der Spielplatz ist, da muss  
ich nur so drei Schritte oder so gehen.

Die Intensität der Bindung an die Familie dokumentiert sich auch darin, dass die enge Familie sowohl qualitativ als auch quantitativ viel Zeit miteinander verbringt. Im folgenden Ausschnitt der Gruppe Alpaka berichten die Kinder von gemeinsamen Spielzeiten. Der Abschnitt endet mit einer Fokussierungsmetapher von Ew, „Herz und Leben“, welche die





*Gruppe Taube, Passage: „einsame Kinder“, Z. 250–255*

- Dm Naja. Aber manche ham ja keine Familie mehr.  
Aw Ja. Die fühlen sich dann vielleicht ein bisschen traurig oder so.  
Dm Und allein.  
Aw Ja die sind dann meistens bei anderen Kindern im Waisenhaus oder so.

Auch in einer Passage der Gruppe Zebra lassen sich Unsicherheit und Sorge rekonstruieren, wenn ihre enge Familie nicht anwesend ist.

*Gruppe Zebra, Passage: „erweiterte Familie“, Z. 52–69*

- Df | Ich brauch meine Mama und meinen Papa.  
Bm Ich brauch auch meine Mama und meinen Papa.  
Cm | Ich auch.  
Bm |  
Und meinen Bruder.  
Ef  
| Ich auch.  
Df | Ich auch. Und meine Schwester auch. Und meine Große auch. Die is 10.  
Bm | Und meine Oma und mein Opa und meine Oma und mein Opa brauch ich auch. Weil ich hab zwei Omas und zwei Opas.  
Am Und ich brauch alle meine Familienmitglieder.  
Cm Und ich auch.  
Df Ich auch.  
Ef Ich auch.  
Cm Aber leider sind meine nicht immer da.  
Bm | Meine auch nicht.  
Df  
| Meine auch nicht.

Aus dem empirischen Material geht hervor, dass Kinder des Typs zwei Geborgenheit maßgeblich dadurch konstruieren, dass sie als Mitglied in einer Familie leben. Dazu ließ sich rekonstruieren, dass sie familiäre,

physische Nähe und Stabilität benötigen, um sich sozial zu verorten. Dieses Erkenntnis lässt sich abschließend für diese Facette in folgendem Zitat aus der Diskussion der Gruppe Katze und einem Zitat aus der Gruppe Gorilla zusammenfassen:

*Gruppe Gorilla, Passage: „wir gehören zusammen“, Z. 42–50*

- Cf      Also ich fühl mich in der Familie wohl. Weil man da einfach zusammen ist und nicht ausgeschlossen.
- Df      Ich fühl mich zuhause auch wohl, weil da, is man zusammen und auch mit der Familie.
- Ef      Ich fühl mich auch zuhause wohl, weil ma da zusammen is und reden kann zusammen.
- Bf      Ich fühl mich zuhause wohl, weil wenn ich, also wenn ich, nicht ähm, gut gelaunt bin dann kann ich mit meinen Eltern darüber reden.

Im letzten Drittel der Diskussion der Gruppe Katze geht in einer Konklusion die hohe Bedeutung der Familie aller Kinder deutlich hervor. In einer Fokussierungsmetapher „Familie is mein Ein und Alles“ wird die Familie von Bf über alle anderen sozialen Beziehungen hierarchisiert.

*Gruppe Katze, Passage: „Familie ist mein Ein und Alles“, Z. 682–691*

- Bf                    | Meine Familie, meine Familie-
- Em                | Meine Mutter, meine Familie.
- Cf                | Ja.
- Bf                | Meine Familie.
- Bf                | Meine Familie is mein Ein und Alles.
- Dm                | Ja. Meine Familie.
- Af                    | Meine Familie.
- Cf                    | Familie.

*Zusammenfassung*

Als erste Facette des Typs zwei konnte das Bedürfnis nach einem homogenen, engen familiären Kreis rekonstruiert werden. Es dokumentiert sich eine Fokussierung auf die von den Kindern subjektiv empfundene enge Kernfamilie, welche ein besonders hohes Maß an Geborgenheit

vermitteln kann. Die Orientierung bei Typ zwei liegt weiter auch auf der physischen Anwesenheit und der ausgelebten Fürsorge und Liebe der Familie. Bereits in den Eingangspassagen der Gruppen Katze, Luchs, Elefant und Gorilla konnte die Konzentration auf die Kernfamilie und ihre Position im Heimatbild der Kinder rekonstruiert werden. Auch im Perspektivwechsel im Hinblick auf die Heimat fremder, anderer Kinder schließen sich Reflexionen über die spezifischen Notwendigkeiten eines homogenen Familienkreises an. Über Kontrastdarstellungen dokumentiert sich wiederholt, dass die Kinder Verlustängste und damit einhergehende Differenzerfahrungen empfinden, wenn sie sich ein Leben ohne ihren engen Familienkreis vorstellen.

### **Vergleichsdimension 2:**

#### **Verortung in kindlichen Lebenswelten – Verortung in einer homogenen, kohärenten Lebenswelt**

Als zweite Facette konnte für Typ zwei, neben dem Bedürfnis nach einem homogenen, statischen sozialen Rahmen mit der Orientierung an der Kernfamilie, die Orientierung an einem ebenfalls homogenen, stabilen, kohärenten Lebensraum rekonstruiert werden.

Besonders für die Konstruktion von *Heimat* seitens der Kinder aus den Gruppen Hund, Alpaka, Gorilla und Taube dokumentierte sich im empirischen Material, dass sie sich innerhalb dieses ihnen bekannten, gleichbleibenden Rahmens sozial und räumlich verorten können und durch diese Verortung Geborgenheit und *Heimat* konstruieren können.

Über Kontrastdarstellungen dokumentiert sich, dass Flexibilität oder Veränderung ihres statischen Rahmens Unsicherheit und ein Gefühl der Unbehaglichkeit bei den Kindern auslösen. Im Gegensatz dazu vermitteln Statik und Konstanz des Lebensraums Geborgenheit und geben den Kindern die Option, sich Geborgenheit herzustellen. Hinsichtlich dieses Aspektes lässt sich bereits hier konstituieren, dass für Kinder des Typs zwei eine soziale und räumliche Verortung innerhalb eines verlässlichen, lebensweltlichen Rahmens entstehen kann.

Die Gruppe Tiger reagiert auf die Impulsfrage nach einem anderen Wohnort mit unterschiedlichen Beispielen, welche sie in Unsicherheit stürzen würden.

### *Gruppe Tiger, Passage: „allein im Ausland“, Z. 392–398*

Gm        Also für mich wär s halt vielleicht nicht so gut  
             weil ich hab halt keine Freunde mehr und es is halt  
             auch anders in die Schule gehen da muss man halt  
             zum Beispiel so ne bestimmte Kleidung tragen und ja  
             man kann auch in Ausländer also im Ausland kann man  
             sich halt auch nicht verständigen weil man die Spra-  
             che nicht kann eigentlich etwas blöd wenn man in  
             ein anderes Land muss.

### *Gepflogenheiten und Riten*

Es dokumentiert sich, dass Kinder dieses Typs hinsichtlich Gepflogenheiten wie z. B. Regeln oder Spielen invariabel agieren; dabei ließ sich rekonstruieren, dass sie ihre gewohnten Gepflogenheiten und Rhythmen benötigen, um Geborgenheit zu konstruieren. Deutlich dokumentiert sich dies wieder in der Kontrastdarstellung über z. B. für sie fremde Regeln, Spiele, aber auch hinsichtlich Sprachen, Nahrung oder Klima. Im Folgenden eine Passage aus der Gruppe Hund, in der Cf darüber spricht, wie wichtig ihr deutsches Essen ist, und andere Kinder der Gruppe vermuten, dass fremde Kinder fremde Geschmäcker haben.

### *Gruppe Hund, Passage: „deutsches Essen“, Z. 417–425*

Cf                | Ich glaub die ham halt auch nen anderen  
                     Geschmack (.) mit Spielen oder so.

Df        Ja (.), bei denen gibt's halt (.), also des is ja  
oft so-

Af

                     | Oder zum Beispiel Essen. Die essen bestimmt  
nicht so deutsches Essen wie wir.

Df                | Dann essen se zum Beispiel irgendwie  
was anderes (.), und dann sagen wir wieder (.) wäh, (.)  
oder so (.) weil wir des net mögen (.) Ja (.), des is  
halt (.)

Weiter lässt sich bezüglich des statischen lebensweltlichen Rahmens, in welchem Typ zwei sich verortet, rekonstruieren, dass Kinder dieses Typs für sie als fremd empfundenen Bräuchen und Gepflogenheiten gegenüber im Modus des Spiels oder der Betrachtung agieren. In den Diskussionen dokumentierte sich, dass die Kinder des Typs zwei Integration

oder Teilhabe an ausländischen, für sie fremden Aktivitäten, Gepflogenheiten oder Ansichten als nicht möglich empfinden.

Exemplarisch für den Umgang mit fremden Gepflogenheiten im Modus des Spiels dokumentiert dies hier zunächst ein Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe Hund. Die Reaktionen der Kinder folgten auf den stummen Impuls mittels der Kinderfiguren.

*Gruppe Hund, Passage: „fremde Kinder im Spiel“, Z. 176–204*

Stummer Impuls: Kinder aus aller Welt.

Df      Des sind ganz viele Menschen, die wo aus verschiedenen Ländern kommen.

Af      Des is aus Schweden.

Df      Als des hat sich der Walli mal verkleidet.

Af      @(. )@

Bf      Ja, is doch so.

Af      (nimmt eine Figur) (°Des is aus Ägypten.° Ich glaub ich wohne am Kongo.)

Cf      (nimmt eine Figur) °Des is die ähm.°

Bf      Kleopatra

Df      Nein.

Bf      Die mit dem ähm (2) Punkt da auf der Stirn.

Df      | Des is auf jeden Fall, n Chinesen. Des is ein Eskimo, und der wohnt in in -

Cf      | In der Antarktis, oder-

Af      | Und, des kommt aus Schweden, oder?

Bf      Aus Finn- ne.

Df      | Aus Finnland.

Cf      Ne. Die kommt aus-

Df      | Der Türkei, oder?

Bf      | Des war doch von dem Buch. Von dem Felix-Buch. Da hatten die sich so verkleidet.

Df      | Wo is denn der Film?

Cf. [ Wo is denn der Film? Wo  
spielt denn der Film? (.) Also des Dschungelbuch  
(.) ab.

Bf | Der Felix-Film?

Df Wo spielt denn des ab? (In Amerika, oder so.)

Die Kinder rahmen diese Impulsfiguren mit ihnen bekannten Gestalten aus Film und Fernsehen und übertragen dies dann in ihre eigene Spiel- und Kinderwelt. Sie sprechen über Verkleidungen und Bücher, in welchen sie diese Figuren wiedererkennen. Dadurch schaffen sie eine Distanz zu den Figuren und zu den fremden Kindern, der fremden Kultur, mit welcher sie sich nur über das Agieren im Spiel auseinandersetzen. Eine Integration oder Teilhabe an fremder Kultur thematisieren sie an keiner Stelle der Diskussion.

Eine ähnlich spielerische Reaktion auf die Kinderfiguren zeigt die Gruppe Alpaka. Die Kinder dieser Gruppe betrachten zunächst die Figuren und versuchen diese dann zu verorten.

Gruppe Alpaka, Passage: „Verortung der Kinderfiguren“, Z. 173–212

Cm                    | Hm, des is ein Ägypter.

Ew | Afrika.

Y     Ihr könnt einfach reden.

Cm | Ägypter.

Y    | Wie geht's denen  
denn? In ihrem Zuhause?

Cm | Deutschland?

Aw	Gut.
----	------

Dw | Die wohnt bestimmt in Ägypten.

Cm

          [ Ja und in Pyramiden. Da muss es sehr  
heiß sein.

Ew

Bestimmt!

Aw

└ Aber des Land weiß ich nicht, aber des hab  
ich schon mal gsehn.

Bm

└ Vielleicht is des ja

Cm

└ Des kenn ich auch irgendwoher.

Ew

└ Ich auch.

Dw

└ So Inseln,

Y

└ Und wie geht's denen? Wie fühlen die sich  
in ihren Ländern? Was ham die denn für ein Zuhause?  
Wie schauts denn da aus?

Cm

└ Ich weiß wie die da aussehn. Da is es sehr grün.

Dw

└ Im Dschungel.

Ew

Irgendwo im Dschungel.

((Kinder schauen die Kinderfiguren an (4)))

Bm

└ Der wohnt im Dschungel.

Cm

└ Nee, des is kein Deutscher. Der wohnt im Dschun-  
gel, ja, der!

Aw

└ Des is glaub ich Ägypten.

Y

└ Mhm.

Bm

└ Ähm, zeig. Nein des da.

Dw

└ Nee,  
des is auch

Cm

└ Des is Deutschland!

Bm

└ Weil ich weiß wie man da

Cm

└ Des is  
Deutschland!

Es lässt sich dadurch rekonstruieren, dass ein intensiveres Eintauchen  
oder empathisches Empfinden gegenüber diesen Figuren den Kindern







gehen auf den physischen Raum, das Klima und im Anschluss an diese Passage auf den Faktor Sprache ein.

*Gruppe Känguru, Passage: „Leben nur in der Heimat“, Z. 493–512*

Y Könntet ihr euch das vorstellen? Woanders zu leben?

Em

└ Wohnen net. Urlaub scho. Längeren Urlaub, so vielleicht n halbes Jahr oder so. Aber leben net.

Em

└ Stimm ich zu.

Y

└ Und warum?

Em

└ Ja, weil, Heimat. Ich bin hier aufgewachsen. Ich mag hierbleiben. (.)

Em

Ähm. Mag hierbleiben. Bin hier aufgewachsen. Also, auch die Sprache jetzt Deutsch zum Beispiel können wir ja jetzt besser wie andere Sprachen.

Y

└ Mhm. Wär dann noch was anderes vielleicht auch schwierig oder nur die Sprache?

Em

└ Vielleicht auch sich da zurechtzufinden. Ich glaub, ich bin ja des Wetter auch hier gewöhnt

Bm

└ des Klima meinst du

Em

└  
wenns dann plötzlich mal 20 Grad wärmer is, ich glaub des is dann- vor allem auch ähm Zeitunterschied. Wenn man da hinkommt, da is man dann voll müde am Anfang und so. Also Urlaub schon, aber leben net.

*Persönlichkeit*

Durch die Orientierung an einem statischen Erleben von eigener und fremder Persönlichkeit konstruieren sich die Kinder ein Leben in Geborgenheit.

Für Kinder dieses Typs konstatiert sich Geborgenheit durch das Leben unter Gleichen. Es dokumentiert sich, dass sie demzufolge fokussiert sind auf ein Heimatkonzept, welches eine statische, homogene

Persönlichkeit beinhaltet. Im empirischen Material zeigt sich, dass dieser Typ Homogenität der Persönlichkeit unter anderem hinsichtlich des Glaubens, des Aussehens und der Herkunft benötigt.

Es lässt sich festhalten, dass Kinder dieses Typs sich sozial und räumlich verorten können, wenn sie unter anderen Gleichen leben können. Diese Orientierung dokumentiert sich darin, dass sie nur von Menschen umgeben sein wollen, die ähnliche bis gleiche Persönlichkeitsmerkmale besitzen wie sie selbst. Ergo: Vertrautes bringt Typ zwei Geborgenheit und ein Gefühl von Heimat, Fremdes macht ihnen Angst.

Mittels einer Kontrastbeschreibung, zu welcher die Kinder über den Impuls der Kinderfiguren angeregt wurden, elaboriert die Gruppe Elefant darüber, dass Kinder aus fremden Ländern hier in Deutschland keine Heimat finden könnten, weil sie andere Persönlichkeitsmerkmale aufweisen. In der folgenden Passage lassen sich die Aspekte (1) soziale Kontakte sind hier nicht vorhanden (im Falle eines Umzugs, fürchten die Kinder, dass sie keine Freunde mehr hätten), (2) Alltagshandeln, (hier dient als Beispiel das Wasserholen am Brunnen), (3) Gebräuche, (4) fremde Kleidung und (5) Aussehen (Hautfarbe) rekonstruieren:

*Gruppe Elefant, Passage: „daran muss man sich gewöhnen“, Z. 146–181*

*Stummer Impuls: Kinderfiguren*

Y        Jetzt kann ich die nicht richtig hinlegen, sonst wehts die weg. Gell. Aber die Kinder, die haben auch alle bestimmt ein Zuhause, was glaubst du denn wie die sich da fühlen oder wie sieht des Zuhause von denen aus?–

Fm        Ja die fühlen sich auch zuhause aber die sind halt in nem anderen Land und ähm wahrscheinlich sind sie auch da geboren und deswegen kennen sie sich da auch besser aus und ham auch Freunde und würden sie jetzt hierherziehen hätten sie auch erst mal keine Freunde und kennen sich nicht aus.

Aw        Und ich glaub wenn man, wenn zum Beispiel jetzt diese hier da hierherziehen würde, dann würde der, glaub ich erst mal ganz andere Sachen machen als wir Deutsche. Weil der zum Beispiel der holt jeden Tag Wasser am Brunnen oder so und wir holen des einfach aus der Leitung.

Y        mhm



Af

└ Ja. Ja aber ich bin trotzdem-

Bf

└ Aber sie glaubt

trotzdem an Gott.

Cf

└ Ja.

Af

└ Natürlich.

Bf

└ Ja, hat sie gesagt.

Im Kontrast dokumentiert sich dagegen Unsicherheit und ängstliches Verhalten, wenn die Homogenität hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale wie Glaube oder Aussehen gestört wird. Varianzen in diesem Bereich gegenüber agieren die Kinder unsicher und verständnislos.

Diese Perspektive wird deutlich in einer Elaboration der Kinder der Gruppe Hund. Darin zeigt sich, dass die Kinder, bei Heterogenität, Differenzen zwischen sich und fremden Kindern sehen. Im folgenden Diskussionsausschnitt konstituiert die Differenz hinsichtlich Armut eine unüberbrückbare Divergenz zu den anderen Kindern, und unterschiedliche Lebensbedingungen wie Hitze (Ägypten) und Kälte (Eskimos) dokumentieren sich als weitere Aspekte, welche Heterogenität markieren.

*Gruppe Hund, Passage: „Gefühle anderer Kinder“, Z. 210–234*

Af

└ Also ich

glaub, dass vielleicht manche Kinder (2), also net so ne gu- (.), also net so ne schöne Heimat haben (.), weil s da vielleicht viel Ärger in denen Städten gibt, oder so.

Cf

Ich glaub (.), wenn man Sklave is, oder so, dann hat s man nicht so gut.

Af

└ (Zeigt auf ein Kind) Ich glaub vielleicht so wie da (.), °oder irgendwie so was.°

Df

└ Des is in Ägypten.

Cf

└ Da fühlt er sich vielleicht heiß oder so ( ).

Bf

└ Und ich glaub, manche sind, also ich glaub, manche die ham s gut in der Familie und manche, bei denen gibt's halt-

Df  
 so  
 Bf  
 ärmer.  
 Af (Die sind arm.)  
 Df Ja.  
 Y //mhm//  
 Af Oder so, wie zum Beispiel bei dem, weil des is ja ein Eskimo (.), glaub ich da is es eher kälter.  
 Df  
 ganz kalt.  
 Af  
 a warmes Haus (.), weil die net so viel Geld ham.

Schließlich dokumentiert sich in dieser Passage auch, dass für die Kinder des Typs zwei kein Perspektivwechsel möglich ist. Die Kinder leben und verorten sich in ihrer persönlichen Lebenswelt, was ihnen das größte Maß an Geborgenheit verschafft.

An einer späteren Stelle der Diskussion wird auch deutlich, welche Grundbedingungen die Kinder für nötig halten, um Geborgenheit konstruieren zu können.

*Gruppe Hund, Passage: „Dach über dem Kopf“, Z. 265–273*

Y //mhm//  
 Af Und n (.) Dach, dass wenns regnet (.). Und net so gut-  
 Df  
 Halt n Haus  
 Bf Also, dass sie ein Haus haben, ein schönes, warmes.  
 Df Des muss ja net groß sein, aber Hauptsache irgend-  
 eins.  
 Y //mhm//  
 Bf Irgend nen Unterschlupf.  
 Df Ja. (.). und au Kleidung.

### *Grundlagen der kindlichen Lebenswelt*

Nachdem die Kinder der Gruppe Alpaka vor dem im Folgenden dargestellten Abschnitt der Diskussion über die Notwendigkeit der Anwesenheit ihrer Familie elaboriert haben, kommen sie im weiteren Verlauf auf den Bedarf eines „Unterschlupfs“, also eines sicheren Hauses, und im weiteren Gespräch auch auf das Bedürfnis nach Kleidung zu sprechen. Dies stellt für die Kinder eine Grundlage ihrer persönlichen Lebenswelt dar, um sich Geborgenheit zu konstruieren.

In der Gruppe Alpaka dokumentiert sich eine weitere Grundlage, die Nahrung – das Essen und Trinken –, welche sich auch in den Diskussionen der Gruppen Katze, Maulwurf, Gorilla, Känguru, Taube und Tiger rekonstruieren lässt.

#### *Gruppe Alpaka, Passage: „Essen und Trinken“, Z. 309–316*

Cm | Essen, Trinken,  
Ew |  
Spielsachen,  
Dw | Also ich brauch nur Mama und Papa,  
Natascha und Essen und Trinken.  
Cm | und Geschwister und Eltern.  
Bm | Und Spielzeuge,  
sonst ist dir ja langweilig.

Für die Kinder der Gruppe Alpaka scheint Nahrung ein elementarer Faktor zu sein, wurde dies doch bereits in Z. 113 und mittels einer Kontrastdarstellung über Kinder in Afrika in Z. 246 thematisiert.

Die Kinder des Typs zwei konstatieren, dass sie sich als in eine Lebenswelt hineingeboren erleben. Teil einer sozialen Gemeinschaft und einer Lebenswelt zu sein, empfinden Kinder des Typs zwei als hereditär. Dies zeigt sich auch im räumlichen Empfinden des Typs zwei (siehe Facette 3, Raum). Es dokumentiert sich, dass sich die Kinder auch als in einen Heimatraum hineingeboren empfinden. Im folgenden Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe Taube lässt sich dies nochmals über die Bedeutung der Muttersprache rekonstruieren. Zudem dokumentiert sich in



dieser Passage auch das Bedürfnis nach dem Leben in einem sicheren Raum, „weil kein Krieg ist“. Auf diesen Aspekt wird im Speziellen noch bei der Beschreibung der räumlichen Verortung eingegangen.

*Gruppe Taube, Passage: „Geburt, Sicherheit, Sprache“, Z. 527–534*

Cw Weil ich hier geboren wurde.  
Dm L Weil kein Krieg is  
und in andern Ländern vielleicht schon.  
Em Vielleicht.  
Aw Aber vielleicht auch nicht.  
Bw Weil Deutsch meine Muttersprache ist.  
Y mhm  
Em Und Vater.

Auch die Kinder der Gruppe Känguru reagieren, analog wie die der Gruppe Taube, auf den Eingangsimpuls mit dem Sich-Festlegen auf ihren starren und homogenen Heimatraum. In der folgenden Passage überschneiden sich auch schon die in den folgenden Unterkapiteln noch auszudifferenzierende Dimension des statischen physischen Raums und die des Modus der Herstellung von Geborgenheit. Es lässt sich konstatieren, dass Typ zwei Geborgenheit auf Grundlage eines fixen, homogenen Lebensraums mit einem fixen, homogenen lebensweltlichen und sozialen Rahmen konstruiert. Geborgenheit konstruieren die Kinder dieses Typs weiter durch das Leben in einem homogenen lebensweltlichen Rahmen.

*Gruppe Känguru, Passage: „zuhaus geboren“, Z. 33–43*

Bm Für mich ist zuhause wo ich geboren werde.  
Cm L  
Du wirst im Krankenhaus geboren.  
Alle L @ (2) @  
Am L ( ) aufwachsen.  
Fm Ähm für mich ist zuhause ähm einfach Wohlsein auch  
und ähm n eigenes Haus halt. Ja also @ (.) @  
Am Also ich finde zuhause, wenn man halt so, wenn man  
sich halt so -hm, wie soll ichs denn erklären- hm

halt wenn man wenn man da geboren is und alles. (.)  
Man kann ja auch zuhause geboren sein.

### *Zusammenfassung*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder des Typs zwei sich über einen verlässlichen, statischen, homogenen lebensweltlichen Rahmen Geborgenheit konstruieren. Wie sich im empirischen Material gezeigt hat, bildet eine Grundlage für Geborgenheit das Ausleben gemeinsamer, ihnen bekannter Bräuche und Riten und ihrer Persönlichkeit. Einen gewichtigen Faktor im lebensweltlichen Rahmen stellt die Sprache dar. Für Typ eins kann rekonstruiert werden, dass die Kinder ihre Muttersprache als geborgenheitsgebend wahrnehmen und sich nicht in der Lage dazu sehen, eine weitere Sprache zu erlernen. Als weitere Facette lässt sich für die Kinder die Orientierung an einer statischen und homogenen Persönlichkeit rekonstruieren. Es zeigt sich, dass die Kinder Differenzen in Bezug auf subjektiv fremde Kinder und Persönlichkeitsmerkmale schaffen, welche sie nicht überwinden können und wollen. Dabei wird zudem deutlich, dass die Kinder, umgeben von Menschen mit für sie homogenen Persönlichkeiten, sich als geborgen und sicher verorten können. In Kontrastdarstellungen dokumentiert sich, dass dieser Typ bei Veränderungen der lebensweltlichen Aspekte starr und unbeweglich bleibt. Um sich sozial und räumlich zu verorten, orientieren sich Kinder dieses Typs am Ausleben einer gemeinsamen, ihnen bekannten Lebenswelt, subjektiv fremden Lebenswelten treten sie relativ gleichgültig entgegen, ein abweisendes Verhalten (wie Typ eins) dokumentiert sich bei Typ zwei jedoch nicht.

### **Vergleichsdimension 3:**

#### **Verortung im physischen Raum – Verortung in einem fixierten, homogenen Lebensraum**

Als dritte Facette des Typs zwei dokumentiert sich die Orientierung an einem fixen, homogenen Lebensraum.

Aus dem empirischen Material ergibt sich, dass sich die Kinder des Typs zwei über das Leben in einem statischen, unveränderbaren und damit für sie konvergenten physischen Lebensraum Geborgenheit konstruieren. Typ zwei stellt sich als Typ mit Nahraumbeschreibung dar, der Fokus der räumlichen und sozialen Verortung der Kinder wird auf den Ort, an dem

sie geboren wurden und in dem auch die Familie lebt, gelegt. Ausschließlich dieser Raum kann für sie Geborgenheit vermitteln, bzw. ausschließlich in diesem Raum können sie Geborgenheit konstruieren. Dabei geht es für die Kinder konkret darum, an Orten zu leben, die für sie bekannt sind, in welchen sie sich selbstständig orientieren können und die ihnen sowohl geographische und soziale Sicherheit als auch Geborgenheit bieten. Weiter ließ sich rekonstruieren, dass ein Wechsel oder Umzug für diese Kinder nicht vorstellbar ist.

Es dokumentiert sich, dass ihre räumliche Verortung statisch ist, abhängig von externen Prozessen und für sie nicht beeinflussbaren Faktoren (z. B. Geburt), welche sie als passiv annehmen. Der Lebensraum lässt sich demzufolge als von externen Prozessen und für sie nicht beeinflussbaren Faktoren (z. B. Geburt) abhängig beschreiben. Allerdings bietet genau dieser Ort, welcher statisch und unveränderbar ist, Geborgenheit und Sicherheit. Der physische Lebensraum des Typs zwei lässt sich als emotional und geographisch enger Raum zusammenfassen, welcher innerhalb dieser Enge das höchste Maß an Geborgenheit vermittelt.

Der Rahmen dieser Orientierung nach der Rekonstruktion, dass sich Kinder des Typs zwei dort geborgen fühlen, wo sie geboren sind, ließ sich in unterschiedlichen Diskussionen dokumentieren, wie z. B. in den Gruppen Gorilla, Tiger, Känguru und Taube.

Exemplarisch soll hier die Passage aus der Diskussion der Gruppe Känguru angeführt werden. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus der Eingangspassage, in welcher die Kinder prompt konstatieren, dass für sie zuhause sein die Facette des „wo ich geboren wurde“ mitträgt. Sie folgern, dass man dann in diesem Ort aufwächst, ein Haus hat und sich folglich dort auch wohl fühlt.

*Gruppe Känguru, Passage: „Heimat ist da, wo ich geboren bin“, Z. 29–45*

Cm Ähm, ich fühl mich hmmm zuhause ganz wohl.

Y mhm

Am °Du bist dran.°

Em Zuhause ist halt wenn man sich wohl fühlt halt.

Bm Für mich ist zuhause wo ich geboren werde.

Cm L  
 Du wirst im Krankenhaus geboren.

Alle L @ (2) @

Am L ( ) aufwachsen.

Fm Ähm für mich ist zuhause ähm einfach Wohlsein auch  
 und ähm n eigenes Haus halt. Ja also @ (.) @

Am Also ich finde zuhause, wenn man halt so, wenn man  
 sich halt so -hm, wie soll ichs denn erklären- hm  
 halt wenn man wenn man da geboren is und alles. (.)  
 Man kann ja auch zuhause geboren sein.

Dm L Also zuhause find ichs ganz schön und ganz  
 gut und ich freu mich, dass wir zusammen sein kön-  
 nen.

Eine weitere Reflexion zu diesem Aspekt findet sich in der Gruppe Känguru in der Passage „ich mag hierbleiben“. Die Passage schließt an eine Elaboration über das Leben in der Türkei von Bm an, der darin über Urlaube und Zeiten mit seinen Großeltern und Verwandten in der Türkei berichtet. Die Kinder überlegen dann gemeinsam, ob sie auch in einem anderen Land leben könnten und kommen zum Schluss, dass sie in ihrem vertrauten Wohnort bleiben mögen. Es dokumentiert sich, dass ein Umzug bzw. ein Wechsel des physischen Raumes für diese Kinder nicht möglich erscheint.

*Gruppe Känguru, Passage: „ich mag hierbleiben“, Z. 493–503*

Y Könntet ihr euch das vorstellen? Woanders zu leben?

Fm L Wohnen net. Urlaub scho. Längeren Ur-  
 laub, so vielleicht n halbes Jahr oder so. Aber  
 leben net.

Em L Stimm ich zu.

Y L Und warum?

Fm L Ja,  
 weil, Heimat. Ich bin hier aufgewachsen. Ich mag  
 hierbleiben. (.)

Em Ähm. Mag hierbleiben. Bin hier aufgewachsen. Also,  
 auch die Sprache jetzt Deutsch zum Beispiel können  
 wir ja jetzt besser wie andere Sprachen.





*Gruppe Luchs, Passage: „zu Hause daheim“, Z. 48–53*

Bf        Ich wohn eigentlich in Riedau\*. Und meine Mama und mein Papa die sind in Misselhausen\* aufgewachsen und da fühl ich mich auch zuhause, weil da meine ganze Verwandtschaft is und wohnt. Und wir ham auch einen Hund. Einen schwarzen Labrador und der heißt Wastl\* und der war schon da bevor ich auf die Welt gekommen bin der ist jetzt schon elf Jahre alt.

Auch in der Gruppe Tiger dokumentiert sich die Synthese der sozialen Beziehungen mit dem Raum, hier Heimbürg. Diese Synthese findet sich gleich in der Eingangspassage, in der die elementaren Heimatfaktoren seitens der Kinder festgelegt werden. Themen wie Eltern, Geschwister, „da, wo ich auch geboren bin“, Haus und Garten werden als positiv konnotiert und als statisch dargestellt.

*Gruppe Tiger, Passage: „zu Hause in Heimbürg“, Z. 21–36*

Wm                | Ja dann mach ich. Also ich fühl mich ähm zuhause in Heimbürg\*, da wo ich auch geboren-

Sw                                | Ich fühl mich zuhause in Heimbürg\* weil da meine Eltern sind. @(.)

Gm                                |        und ich wachse auf mit meinen zwei Brüdern und mit ähm meinen Eltern wir ham eine Katze zwei Wellensittiche zweihundert Fische und noch Hasen und wir hatten ein Meerschweinchen wir ham ein großes Haus und, ja, ich fühl mich halt wohl. (° Auch in Heimbürg\*.°)

Sw        Darf ich weitermachen? @(.)@ Ich fühl mich zuhause in Heimbürg\* in Ahornstraße, da wohn ich mit meiner Schwester. @(.)@ Mit meinen Eltern (3) und mit gar nix mehr.

Gm        Also des heißt ihr habt kein Haustier?

Sw                                |        Und mir ham ein großes Haus und einen Riesengarten und ein Trampolin und eine Rutsche.

Vergleichbare Passagen finden sich auch noch in der Gruppendiskussion Taube.

Es dokumentiert sich, dass Kinder des Typs zwei die Möglichkeit zur eigenständigen Orientierung und Aktivität im Raum als maßgeblich betrachten, um sich Geborgenheit zu konstruieren. Auch dabei zeigt sich die Synthese von sozialen Beziehungen mit dem physischen Raum. Der Sinn dieser Orientierung liegt dabei überwiegend darin, die eigenen Familien selbstständig besuchen zu können.

Die Gruppe Hund stellt dies an einem Kontrastbeispiel dar. Bf konstatiert zunächst, dass sie sich im Heimatort „Apfelhausen“ am wohlsten fühlt, was Df bestätigt. In einer darauffolgenden Elaboration betten sie die Faktoren, welche sie für das Sich-wohl-Fühlen in diesem Heimatraum benötigen, ein. Dazu gehört, sich in diesem Raum geographisch auszukennen, in diesem Ort in einem sozialen Konstrukt, mit der Familie, zu leben, den Ort ästhetisch-schön zu finden und in Sicherheit leben und sein zu können.

*Gruppe Hund, Passage: „zu Hause ist man nicht einsam“, Z. 339–368*

Af Hmmm (.). Ich muss mir mal die Bilder anschauen (4).  
Ah (.), also, auch wenn meine Cousine jetzt net so weit weg wohnen, ich däd mich vielleicht da au wohl fühlen (.), aber trotzdem (.), mir geht dann scho mein Zuhause au ab.

Y //mhm//

Df Daheim fühlt ma sich immer am wohlsten.

Bf | Ich fühl mich in Apfelhausen  
am wohlsten.

Y //mhm// also (.), aber des müsst s ihr mir irgendwie noch a bissl erklären (.). Was (.) des für ein Gefühl is, wieso des so is.

Df Ja (.), weil daheim in Apfelhausen\* kennt ma einfach, da wo ma is (.). Da kennt ma sich am besten aus (.)-

Af | Ah, jetzt  
weiß ich was vielleicht-

Df | und da wenn ma weg is (.) zum Beispiel  
jetz (.) sag ma mal (.) in Italien (.), und dann



- (.), also des is au scho oft bei mir, wenn ich jetzt im Urlaub bin da (.), und dann muss ich scho oft mal weinen, weil ich zu meiner Oma will, oder so und (.) ja.
- Cf Ich finds deswegen so schön (.), weil`s da so viele Bauernhöfe gibt (.) und ich fühl mich da einfach (.), und ich find die Luft immer so schön (.) und ich find die Gegend auch total schön (.) und friedlich.
- Af Also ich glaub (.), ich vermiss Apfelhausen so (.), weil ich kenn ja auch fast alle Leute hier so (.), des is ja au so mein Heimatsland (.) und (.), ja, so wenn ich jetzt in Kroatien wär (.), da kenn ich ja eigentlich niemand.
- Y //mhm//
- Bf | Da fühlt ma sich dann so alleine.
- Af | Da wär ich dann so einsam.

Auch die Gruppe Elefant konstruiert *Heimat* dort, wo sich die Kinder geographisch orientieren können:

*Gruppe Elefant, Passage: „da kenn ich mich aus“, Z. 28–34*

- Ew | Also ich war ich wurde in Ingen- also im Sternenburger\* Krankenhaus geboren und ich bin in Ingen aufgewachsen.
- Aw | und wir ham zwei Hasen.
- Ew Ja also in Heimbürg\* wohnen wir ja und dann da fühl ich mich halt irgendwie auch zuhause.
- Aw | Weil ma sich da so gut auskennt.

Zusätzliche und mit den oben dokumentierten der Gruppe Hund vergleichbare Aspekte finden sich in der Gruppe Känguru. Auch die Mitglieder dieser Gruppe elaborieren ausgehend von einer Negativbeschreibung, dass sie lediglich im Urlaub kurzzeitig an einem anderen Ort leben können und dass sie an ihrem Wohnort räumlich *Heimat* empfinden, weil sie zum einen dort geboren und aufgewachsen sind und zum anderen lebensweltlich verwurzelt sind (Sprache, Klima). Aber auch die Rolle der geographischen Kenntnis findet sich in dieser Passage. „Vielleicht sich da



Sowohl die Furcht vor Naturkatastrophen (Vulkanausbruch, Erdbeben) als auch die Furcht vor Gefahren im sozialen Bereich (Verlust der Eltern, Kinderarbeit) elaborieren die Kinder der Gruppe Luchs in folgender Passage:

Ef Ich glaube, manche fühlen sich nicht so wohl, weil ich hab mal ne Sendung gesehen, da is, da sind die Eltern von einem Kind, mal beim Vulkansausbruch oder so gestorben, oder beim Erdbeben und des Kind hatte dann ne neue Familie bekommen und da muss sie jeden Morgen hart arbeiten.

Af | Wie viel Uhr ist es?

Df

Und ich glaub auch, ähm, viele Kinder fühlen, sich auch nicht wohl, weil se Kinderarbeit machen müssen, weil sie so arm sind. (2) Ja also, aber mit dem Kinderarbeit, des is, ja auch ziemlich hart. Weil man sollte den Kindern eigentlich keine Arbeit geben, weil die ja, ich finde Kinderarbeit des ist wirklich dumm, eigentlich für, wenn man arm ist. Also Kinder, ich mein, Kinder können zum Beispiel den Rasen mähen, aber nicht so richtig arbeiten find ich.

306

Gefahren aus der Natur ausgesetzt sind als die Kinder hier in Deutschland. Df geht weiter darauf ein und fügt die Furcht vor dem Verlust der Eltern hinzu. Sie schließt damit, dass solche Kinder sich nicht wohl fühlen können.

Auch die Gruppe Tiger elaboriert über die Furcht vor einer Naturkatastrophe, dem Erdbeben. Dies geschieht ebenfalls im Anschluss an die Proposition der Kinderbilder und ist ein Ausschnitt aus einer Kontrastdarstellung des Lebens von Kindern in fremden Ländern.

*Gruppe Tiger, Passage: „Erdbeben“, Z. 321–329*

Gm Also. Die kommt aus Japan is ein schaut aus wie ne Chinesin und ähm die fühlt sich zuhause wenn nicht grad n Erdbeben is @(.}@ is sie mit ihrer Familie zusammen is und-

*(Gespräch zwischen Wm und Gm über einstürzende Häuser - unverständlich)*

Gw Also der Junge kommt aus Irak und da sind viele Kriegen.

Sw Kriege.

Gw Kriege und äh ja ich glaube die fühlen sich zuhause wohl aber manchmal ist auch gefährlich.

Vergleichbar ist die Furcht der Gruppe Gorilla, welche eine Flut als mögliche Gefahrenquelle angibt. Im folgenden Ausschnitt dokumentiert sich aber auch nochmals, dass *Heimat* abhängig von der Geburt bzw. dem Geburtsort ist und nicht intrinsisch beeinflussbar. Zudem dokumentiert sich ebenfalls die Synthese von Raum und Familie. Dort, wo Familie lebt und ist, dort kann Geborgenheit und *Heimat* konstruiert werden.

*Gruppe Gorilla, Passage: „Flut“, Z. 133–139*

Af Es kommt drauf an, wo man geboren is und wie man erzogen ist, so, macht einem des Leben auch Spaß.

Ef Also ich glaub, dass, dass die anderen Kinder sich auch wohl fühlen können also, wenn zum Beispiel, wenns die Kinder in einer Familie sind und nicht, wenn ein Kind zum Beispiel, wenn Krieg is und, also wenn (des halt irgendwie blöd getroffen, zum Beispiel Flut, da muss es ja dann auch weg)

Als absoluten Kontrast zum Leben in einem geographisch und sozial sicheren Raum geben die Kinder die weiteren Faktoren Krieg und Flucht an.

Auch in der Gruppe Taube findet sich eine Konklusion in der Endpassage der Diskussion, dass Heimat da ist, wo man geboren ist und in Frieden aufwachsen kann.

Gruppe Taube: Passage: „kein Krieg“, Z. 526–529

L2w Und wieso fühlst euch jetzt in Deutschland zuhause?

Cw Weil ich hier geboren wurde.

Dm | Weil kein Krieg is  
und in andern Ländern vielleicht schon.

## Zusammenfassung

Als dritte Facette lässt sich für die Kinder des Typs zwei die Verortung in einem statischen, homogenen und unveränderbaren physischen Raum rekonstruieren.

Aus dem empirischen Material geht hervor, dass diese Kinder den Raum, in dem sie geboren und aufgewachsen sind, in welchem sie sich selbstständig orientieren können und der ihnen Sicherheit bietet, als geborgenheitsschenkend betrachten. Kinder des Typs zwei verorten sich in sozial und geographisch sicheren Räumen und zeigen Angst vor und Unsicherheit bei geographisch und sozial unsicheren Räumen.

Es dokumentiert sich zudem, dass ein Raumwechsel für die Kinder des Typs zwei nicht in Frage kommt. Heimatraum kann für Typ zwei nicht verändert oder neu geschaffen werden.

### Vergleichsdimension 4:

## Modus der Konstruktion von Geborgenheit – Herstellung von

## Geborgenheit im Modus einer reaktiven, beobachtenden Konstruktion

Zusammenfassend ergibt sich aus dem empirischen Material die vierte Vergleichsdimension des Typs zwei. Diese dokumentiert sich bei den Kindern des Typs zwei als reaktiv, beobachtender Modus der Konstruktion von Geborgenheit. Dieser Modus wird im Folgenden anhand der drei vorhergegangenen Verortungsdimensionen dargestellt:



Kw

L

Ich weiß immer nur @(. )@ ich weiß immer nur dass ich zuhause bin, wenn mein Papa nicht in der Feuerwehr ist oder so und halt wenn die ganze Familie zusammen ist und am meisten mag ich am Abend mit meiner Familie auf der Couch sitzen nämlich da simma meistens zusammen. Meistens.

Sw Meistens. Ausrufezeichen.

Kw und Sw @(. )@

Gw Also ich fühle mich zuhause wohl, wenn meine Eltern da sind (scht- bringt Kw und Sw zum Schweigen) und wenn wir uns gut verstehen und ja.

### *Modus der Konstruktion hinsichtlich der Verortung in Lebenswelten*

Auch was ihre Lebenswelten angeht, verorten die Kinder des Typs zwei sich statisch in homogenen Welten. Diese Verortung dokumentiert sich ebenfalls im Modus einer beobachtenden, reaktiven Konstruktion. In diesem Modus konstruieren die Kinder dann Geborgenheit in ihren homogenen, gleichbleibenden Lebenswelten.

In folgender Passage, entnommen aus der Diskussion der Gruppe Katze, dokumentiert sich ihr reaktiver Konstruktionsmodus. Tatsachen, hier zum Beispiel die Geburt in einem bestimmten Land, in einen bestimmten Kulturkreis hinein, nehmen diese Kinder als gegeben an. Ein aktives Handeln der Kinder des Typs zwei lässt sich nicht rekonstruieren. Em spricht hier von „Glück“, in Deutschland geboren zu sein und demzufolge genug zu essen zu haben, auch Bf schließt sich dem an und steigert die Geburt in China als einen noch glücklicheren Vorfall. Es dokumentiert sich, dass die Kinder dieses „Glück“ reaktiv annehmen und nicht durch aktives Handeln versuchen ihre Lebenssituation zu verändern.

### *Gruppe Katze, Passage: „Glück“, Z. 518– 531*

Bf L Aus, aus-

Cf L Amerika.

Em L Sie hat äh so viel Glück, also schauen sie mal, schon von alle Kinder, die drei zum Beispiel, ja vielleicht nur eine Mahlzeit am Tag und die hatte am meisten Glück, die is halt in Deutschland gelandet-

Cf | Oder die.  
Bf |  
Oder die. Die Chinesein.  
Em | Ja, die ham auch Glück Alta.  
Cf | @Die Chinesin@  
Em | Die ham am meis-  
ten Glück die da, also weil-  
Cf | Japaner.

In einer Elaboration der Gruppe Maulwurf berichtet Fw von der Zeit ihrer Familie in Tschechien. In diesem Absatz lässt sich rekonstruieren, dass der Bruder des erzählenden Mädchens, der die fremde Sprache noch erlernt hatte, sich dort wohl fühlt; als Gegenhorizont lässt sich weiter rekonstruieren, dass ohne diese Sprachkenntnis kein Geborgenheitsgefühl hergestellt werden kann. Es dokumentiert sich aber auch ein reaktives Verhalten gegenüber dem aktiven Spracherwerb. Der Modus der Konstruktion von Geborgenheit dokumentiert sich als reaktiv die Gegebenheiten annehmend.

Gruppe Maulwurf, Passage: „Angst vor Umbruch“, Z. 484–503

Fw                    L ja, aber ich kann mich eher, also ich kann mir nur vorstellen in Frankreich zu leben, wenn ich bei meiner Tante wohnen würde. Aber wenn wir, wir wurden ja nach Deutschland, mein Vater wurde ja nach Tschechien versetzt und dort haben wir auch zwei Jahre gewohnt und mein Bruder, der kann ja konnte damals fließend Tschechisch und ähm ich stell mir da vor, dass der sich da auch sehr zuhause gefühlt hat dort in Tschechien, weil er ähm, weil er er is sozusagen dort aufgewachsen bis er drei war und er konnte auch Tschechisch sehr gut, also mehr als Deutsch sogar n bisschen, und äh einmal is er auch am Bahnhof weggelaufen und dann hat er den Polizisten erklärt wo er war. Also ich glaub also, aber jetzt kann er leider kein Tschechisch mehr, aber ich könnt mir s gut als Kind vorstellen, wenn man mit seinen Eltern ähm irgendwo in ein fremdes Land kommt, dort kein Wort versteht, dann is es schon irgendwie schlimm, weil wenn man dann was



falsch ausspricht, dann lachen die Kinder vielleicht.

Ew                                    | die verstehen einen dann wahrscheinlich noch nicht mal richtig oder verstehen einen falsch. Weil es gibt ja auch viele Worte, die sehr ähnlich sind

### *Modus der Konstruktion hinsichtlich der Verortung im physischen Raum*

Der Modus der reaktiven, beobachtenden Konstruktion von Geborgenheit dokumentiert sich deutlich in der Verortung der Kinder des Typs zwei im physischen Raum.

Über eine statische, gleichbleibende Verortung in ihrem bekannten physischen Raum konstruieren die Kinder Geborgenheit und verorten sich als sicher. Diese Verortung konstruieren sie über eine beobachtende, reaktive Art und Weise; es dokumentiert sich, dass sie Räume als gegeben annehmen und diese Räume dann auch für ihr Wohlbefinden verlangen und benötigen. In Kontrastdarstellungen wird deutlich, dass eine Veränderung des Raumes Unwohlsein und das Begehren, wieder in den bekannten Raum zurückzukehren, auslöst. Aktivitäten der Kinder, den Raum zu ihrem Vorteil zu verändern, dokumentieren sich nicht.

In der Passage „zu Hause ist ein guter Platz“ aus der Gruppe Luchs dokumentiert sich die Synthese aus sozialer und räumlicher statischer Verortung mit dem reaktiven Modus der Herstellung von Geborgenheit. Auf vertraut auf die Entscheidung ihrer Eltern, einen guten Platz zum Leben zu finden, und gibt sich dieser Entscheidung hin. In der Rückfrage von Df dokumentiert sich, dass ein anderes Zuhause, an einem anderen Platz, für die Kinder nicht gedacht werden kann. Der Modus der Herstellung von Geborgenheit hinsichtlich der Verortung im physischen Raum stellt sich als reaktiv dar.

Sind Menschen gezwungen den Raum zu ändern oder gar zu verlassen, dokumentiert sich ein Mitgefühl der Kinder diesen verlassenden Kindern gegenüber. Im Gegensatz zu Typ eins, der, konzentriert auf sich selbst, die anderen Kinder um sich herum nicht wahrnimmt, dokumentiert sich bei Typ zwei, dass eine Veränderung des Raumes mitleidserregend ist und dazu führen kann, dass die Herstellung von Geborgenheit gebrochen ist.



aus dem empirischen Material die Orientierung der Kinder an einem homogenen, stabilen, kohärenten Lebensraum rekonstruiert werden. Hierbei lässt sich z. B. das Bedürfnis nach ihnen gewohnten Gepflogenheiten und Riten rekonstruieren. Als weiterer statischer, homogener Faktor ließ sich Sprache rekonstruieren. Allein die Muttersprache wird als geborgenheitsgebend wahrgenommen. Im Modus der Beobachtung betrachten die Kinder Abweichungen von ihren Gewohnheiten, nehmen sie aber nicht in ihre eigenen Gepflogenheiten auf. Auch hinsichtlich der Verortung im physischen Raum dokumentiert sich bei den Kindern des Typs zwei eine homogene Verortung in einem fixierten Raum. Im empirischen Material lässt sich darlegen, dass die Kinder sich über das Leben in für sie konvergenten physischen Räumen Geborgenheit konstruieren. Daraus lässt sich zusammenfassend schließen, dass die Kinder des Typs zwei sich Geborgenheit über einen beobachtend-statischen Modus konstruieren. Sie orientieren sich an bleibender Homogenität und konstruieren sich darüber Geborgenheit.

#### **4.3.4 Typ drei: Daheim ist es am schönsten – nahraumorientiert im Modus der integrativen, semivariablen Konstruktion**

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lässt sich ein weiterer Typ von Kindern in Bezug auf ihre räumliche und soziale Verortung und ihre Konstruktion von *Heimat* herausarbeiten: diejenigen, die ihr Heimatkonstrukt im Modus der integrativen, semi-variablen Herstellung von Geborgenheit konstruieren.

Im Unterschied zu Typ zwei dokumentiert sich, dass Kinder des Typs drei eine strikte, statische Homogenität, wie sie sich bei Typ eins und zwei darstellt, um Geborgenheit zu konstruieren, aufbrechen und hinsichtlich aller Vergleichsdimensionen erweitern und verändern sowie Fremdheit integrieren und zulassen können.

Es dokumentiert sich, dass sich Kinder dieses Typs drei Geborgenheit durch homogene soziale Beziehungen konstruieren. Diese homogene Gruppe können sie aber integrativ erweitern, insbesondere mit Mitgliedern aus der erweiterten Familie. Auch lebensweltliche Facetten stellen sich als integrativ erweiterbar und erlernbar dar (z. B. Sprache). Die Kinder orientieren sich zwar an homogenen Persönlichkeitsmerkmalen, können aber externe, subjektiv fremde Persönlichkeitsmerkmale integrieren

und annehmen. Weiter dokumentiert sich, dass die Kinder des Typs drei über einen ästhetisch-schönen Raum, an den sie sich aber auch neu gewöhnen können, Geborgenheit konstruieren. Die Kinder des Typs drei orientieren sich an Integration: Fremde und Fremdheit in ihr Leben zu integrieren, dabei keine Verunsicherung zu spüren und selbstständig und aktiv für Geborgenheit für sich zu sorgen, lässt sich rekonstruieren. Um das volle Maß an ihrer subjektiven Geborgenheit und damit auch an *Heimat* zu konstruieren, verorten sich diese Kinder, nach Modulation ihrer Heimatfacetten oder Integration von Fremdem und Neuem, immer wieder in homogenen Heimatkonstruktionen. Es dokumentiert sich im Material, dass die Kinder des Typs drei Geborgenheit im Modus einer integrativen, semivariablen Konstruktionsleistung herstellen.

Die vier in Kapitel 4.3.1 beschriebenen Vergleichsdimensionen werden von Typ drei in folgenden Dimensionen charakterisiert:

- Dimension 1: Verortung in einem erweiterten familiären sozialen Kreis
- Dimension 2: Verortung in einem homogenen, lebensweltlichen Rahmen mit der Varianz von singulären Modulationen
- Dimension 3: Verortung in einem partiell fixierten, ästhetisch-schönem Raum
- Dimension 4: Herstellung von Geborgenheit im integrativen, semivariablen Modus

#### **Vergleichsdimension 1 :**

##### **Verortung in sozialen Beziehungen – Verortung in einem erweiterten familiären sozialen Kreis**

Die sozialen Beziehungen dieser Gruppe sind fokussiert auf die erweiterte Familie. Geborgenheit konstruieren Kinder des Typs drei über die Verortung in sozialen Beziehungen zu ihrem Familienkreis. Dieser kann, anders als bei Typ zwei, flexibel mit Verwandtschaft bzw. Mitgliedern der Familie erweitert werden. Zusätzlich zu Eltern und Geschwistern spielen bei diesem Typ demnach auch Tanten, Onkel, Cousins und Cousinen eine geborgenheitsgebende Rolle. Es dokumentiert sich eine wichtige Rolle der Großmutter. Dazu lässt sich eine geborgenheitsschenkende Rolle von Haustieren und Kuscheltieren der Kinder feststellen.

### *Erweiterte Familie*

Die Kinder orientieren sich an ihrer erweiterten Familie. Sie verstehen sich als große Gemeinschaft, als Clan, wo natürliches Vertrauen und Zuneigung herrscht. Deutlich zeigt sich dies in der Passage „Geborgenheit“ aus der Diskussion der Gruppe Taube, in der Cw davon spricht, dass ihre erweiterte Familie eine „Gemeinschaft“ ist, die einander vertraut.

#### *Gruppe Taube, Passage: „Geborgenheit“, Z. 176–182*

- Aw Ähm. Also. Bei meinen Omas und Onkeln und Tanten  
fühl ich mich auch geborgen.
- Dm | ich auch.
- Aw | weil halt, die- ja-
- Dm zu Em | (  
)
- Cw |  
Wir sind alle eine Gemeinschaft wir können einander  
vertrauen.

Exemplarisch dazu ein Zitat aus der Gruppe Luchs, in der die Kinder über ihre weite Verwandtschaft, Großeltern, Tanten und Cousins, elaborieren. Sie bestätigen in dieser Elaboration, dass sie sich bei diesen Menschen ebenso zuhause und geborgen fühlen können wie bei ihrer Kernfamilie. Df konnotiert zusätzlich zum Verwandtschaftsgrad die Regelmäßigkeit der Treffen und weitere Annehmlichkeiten, die sie mit Aufhalten bei ihrer Familie verbindet.

#### *Gruppe Luchs, Passage: „Freunde, Cousins, Tanten und Co.“, Z. 100–135*

- Y Okay. Kennst du irgendjemanden der irgendwo anders  
zuhause ist?
- Df Hä, wie, anders zuhause?
- Af Unsere Verwandtschaft.
- Ef Meine Cousine, in Fichtlingen\*.
- Cf | Meine ganze Verwandtschaft.
- Bf | Bei mir ist die Oma und  
der Opa, die sind in Misselhausen\* Zuhause die Tante  
Susanne und der Onkel Tim und mein Cousin Johannes  
die sind auch in Misselhausen\* zuhause und dann

noch meine andere Tante und mein anderer Onkel und meine Cousine Karolina und mein Cousin Nick\* die sind auch in Misselhausen\* die Oma und der Opa wohnen mit denen zusammen in einem Haus. Und die Oma Rosi\* und der Opa Dieter\* die wohnen auch in Misselhausen\* und da wohnen auch vom (2) von meinem anderen Opa wohnen da auch die ganzen Brüder und die sind auch (ganz nett).

Af Ein Freund von mir, der heißt Luis\* und der wohnt in Amching\* und den treffe ich eigentlich sehr selten weil- nur wenn wir bei Freunden bei uns sind beim Geburtstag oder so eingeladen, weil da ham wir uns so schon fünfmal gesehen und dann ham wir uns endlich befreundet eigentlich so kann man bei uns, oder beim Luis\* des Zuhause so sehen.

Y //mhm//

Df Also meine Cousine die wohnt in Amching\*, da, wir sehen uns aber jeden Sonntag oder Samstag ähm, entweder kommen wir nach Amching\* und übernachten dort oder sie kommen zu uns und übernachten bei uns. Meine Oma die wohnt bei uns auch in Rutz\*. Ganz in der Nähe, da können wir zu Fuß hingehen. Und meine ähm Oma und mein Opa wohnen in Erlenberg\*. (3) Und (2) ähm da, also die muss man halt mim Auto hinfahren, weil sonst kann man da nicht zu Fuß, aber einmal sind wir schon hingeradelt und da is es immer ganz schön bei der Oma und beim Opa weil wir immer Eis essen gehen, weil da auch die ähm Eisdiele ganz in der Nähe ist. Und meine Tante, die Fani\*, die wohnt auch in Rutz\* und die hat ähm Kühe und des sind ähm meine Lieblingstiere und Kälbchen und ähm eine Kuh die heißt genauso wie ich, die Edith\* und die mag mich voll gern.

In der Gruppe Luchs elaborieren die Kinder über gemeinsame Spielzeit mit ihren Cousinen (siehe dazu Passage „Leben mit Cousinen“). In der Passage „Leben mit Cousinen“ dokumentiert sich auch, dass die Kinder in dieser speziellen Zeit besondere Freizeiterlebnisse gemeinsam haben und sie durch diese qualitativ verbrachte Zeit und die Gemeinschaft mit der Familie heimatliche Geborgenheit konstruieren können.

Ähnliche Verdichtungen von gemeinsamer Aktivität und Familie beschreiben auch die Gruppen Hund, Taube und Zebra.

In einer anderen Passage der Gruppe Luchs („Eingangspassage“) handelt es sich in einer Elaboration um die weite Verwandtschaft und das Zusammenleben mit dieser. Als weitere Faktoren werden in folgender Passage auch die Haustiere der Verwandtschaft beschrieben, welche einen besonderen Part in der Zuneigung der Kinder einnehmen und ein Plus an Geborgenheit im Zusammensein für sie bedeuten.

### *Großeltern – Großmutter*

Es dokumentiert sich, dass die Großeltern, im Speziellen die Großmutter, einen erheblich positiven Part für Kinder des Typs drei übernehmen, um Geborgenheit zu konstruieren. Durch diese Person, die von den Kindern mit besonders viel Wärme, Zuneigung und Liebe beschrieben wird, erfahren sie ein zweites Zuhause und ein besonderes Maß an Geborgenheit. Dies wird in verschiedenen Diskussionen, wie z. B. in den Gruppen Katze, Gorilla, Känguru, Tiger, Taube und Luchs, deutlich.

Exemplarisch wird hier nochmals, wie bereits in der Diskursanalyse der Gruppe Katze dargestellt (siehe Kapitel 4.2.2), darauf eingegangen, was sich in dieser Diskussion zeigt. Primär orientieren sich die Kinder an ihrer Familie, inklusive Eltern, Geschwistern, Onkeln, Tanten, Cousins und Cousinen. Dabei spielt die Großmutter eine exorbitante Rolle. Es dokumentiert sich im Material, dass diese Person für die Kinder eine besonders hohe Stellung in der Familienkonstellation hat. Im Zusammenhang mit der Großmutter erwähnt Af auch das besonders gute Essen, welches die Großmutter zubereitet. Cf erzählt dann weiter von ihren Cousinen, die sie auch als Freundinnen bezeichnet, die ebenfalls zu Besuch kommen. Bereits in dieser Anfangsphase der Diskussion dreht es sich hier nur um Familienmitglieder, die als Heimatfaktoren benannt werden und einen hohen Stellenwert im Leben von Cf besitzen. In einer abschließenden Konklusion durch Bf legt diese nochmals den hohen Stellenwert der Großmutter fest und bestätigt die herausragende Position der großen Familie als Heimatfaktor.









Vertrauen, Geborgenheit und Sicherheit, ohne wie die Eltern die Kinder zu erziehen.

*Gruppe Gorilla, Passage: „Mama und Oma“, Z. 77–85*

- Bf Ich brauch meine Mama. Dass ich mich wohl fühle.
- Cf Ich brauch auch meine Oma oder so, weil der kann ich dann auch mal was sagen, wenn ich bedrückt bin oder-
- Df L Ich brauch meinen Papa wenn ich irgendwas, oder wenn ich mich über die Mama ärger dann kann ich dem Papa des sagen, was ich der Mama nicht direkt sagen will.
- Ef Also ich brauch meine Familie, damit ich also Spaß auch hab, wenn wir ein Spiel zusammenspielen.

Im Unterschied zu Typ zwei sind diese familialen Beziehungen nicht anwesenheitsgebunden. Dies zeigt sich deutlich in den Gruppen Maulwurf, Zebra und Katze. Die Kinder empfinden die Abwesenheiten ihrer Eltern oder ihrer Familienmitglieder auf der einen Seite zwar als etwas belastend und unschön, auf der anderen Seite aber auch als alltäglich. Die Kinder haben Strategien und Methoden entwickelt, um mit dieser Abwesenheit umzugehen. In den meisten Fällen findet sich im Material die Möglichkeit, ein Kuscheltier oder ein Kuscheltuch bei sich zu tragen, welches als Ich-Verstärker dient und einen Teil der Familie, der Mutter oder der Oma in sich trägt und somit als „tragbare Heimat“ fungiert.

Die Kinder der Gruppe Zebra elaborieren in folgender Passage „sie sind nicht immer da“, zwar ihr Bedauern, dass die Familie nicht da ist, beschreiben das Leben mit dieser Abwesenheit aber auch als Normalität.

*Gruppe Zebra, Passage: „sie sind nicht immer da“, Z. 52-72*

- Df L Ich brauch meine Mama und meinen Papa.
- Bm Ich brauch auch meine Mama und meinen Papa.
- Cm L Ich auch.
- Bm L
- Und meinen Bruder.
- Ef L Ich auch.



überdeutlich. Durch den ganz eigenen Geruch und die entsprechende Haptik kann das Tuch in der Fremde als Ich-Verstärker dienen und den eigenen Platz reservieren und klarstellen.

*Gruppe Hund, Passage: „Rufis brauch ich“, Z. 48–69*

Y        Okay und, brauchst du irgendwas Bestimmtes, damit du dich irgendwo daheim fühlst? (2) einen Ort (.), oder einen Gegenstand?

Bf        Meine Kuscheeltiere.

Alle     Ja

Cf                | Ja, ich auch meine Kuscheeltiere.

Df                | Ich brauch meine Kuscheeldecke, wenn ich bei wem übernachtete.

Af        Meine Rufis

Alle     @ (2) @

Y        Was sind Rufis?

Bf        So äh-

Af                | Des sind doch die Babytücher, die wo die Babys immer ham.

Bf

              | Die hab i au no.

Y        Ah. mhm. kenn ich gar net. aber-

Af        Du kennst doch so ganz-

Df                | Die nennt ma so Spucktücher.

Y        Ah. mhm

Af        | Ja, und die nenn ich Rufis.

Bf        | Ja. und die brauch ich.

Af        | Ja

Eine ähnliche Funktion übernehmen die Kuscheeltiere von Tw in der Gruppe Maulwurf. Zwar beschreibt sie hier eine Situation, die sie ohne ihre Kuscheeltiere überstanden hat, allerdings wird deutlich, dass auch „Tiger und Franzl“ als Ich-Verstärker und Geborgenheitsschenker dienen und somit ein Hilfsmittel zur sozialen Verortung darstellen.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Tiger und Franzl“, Z. 237–251*

Tw Ich könnte mich nirgendwo zuhause fühlen-

Pm

L

wenn du-

Tw

L wenn ich (2) nicht, also, ich war kleiner und dann hab ich immer mal ein Kopfkissen, ein Tiger als Kopfkissen gekriegt und ähm einen kleinen Hund als, als daneben und seitdem hängen wir auch ziemlich an dem und, also wir waren mal ähm, du nervst (? kichert), wir waren mal ähm, im Fußballcamp von meinem Bruder und da ähm, da war s sehr schön, aber ich wusste schon, irgendwie ist es anders ohne die zwei Kuscheltiere. Aber es ging doch trotzdem, irgendwie, weil, man hat dann am Abend hat man irgendwie mehr gedurft. Am Abend. Also ich bin dann oft, da war ich noch fünf da bin ich dann oft zu meiner Mutter ins Bett gegangen. Aber ich glaub ohne meine Mutter und ohne Franzl und Tiger ist des schon anders.

*Zusammenfassung*

Als erste Vergleichsdimension der Kinder des Typs drei konnte die soziale Verortung über familiäre Beziehungen zur erweiterten Familie rekonstruiert werden. Eine wichtige Position haben dabei die Großmutter, Haustiere und Kuscheltiere inne. Geborgenheit, welche diese soziale Gruppe vermittelt, können die Kinder aber auch ohne deren physische Präsenz herstellen, dabei helfen Ersatzgegenstände, welche die physische Abwesenheit der sozialen Bezugspersonen kompensieren.

Es lässt sich konstatieren, dass die Kinder des Typs drei in familiärer Heterogenität, auch ohne physische Anwesenheit, Geborgenheit und Heimat konstruieren.

## **Vergleichsdimension 2:**

### **Verortung in kindlichen Lebenswelten – Verortung in einem homogenen lebensweltlichen Rahmen mit der Varianz von singulären Modulationen**

Kinder des Typs drei orientieren sich an einer fixen, statischen Lebenswelt; sie konstruieren Geborgenheit, wenn sie an ihren eigenen, bekannten, homogenen Bräuchen und Riten partizipieren können. Es dokumentiert sich, dass Kinder dieses Typs, in Varianz zu Typ eins und zwei, einzelne Differenzen und Modulationen hinsichtlich ihrer homogenen Lebenswelt zulassen. Es dokumentiert sich weiter, dass sie Veränderungen, die von extern in ihre homogene Lebenswelt stoßen, integrieren und annehmen. Dies dokumentiert sich auch in der Orientierung der Integration subjektiv fremder Persönlichkeitsmerkmale.

Im Folgenden werden die möglichen Varianzen der Kinder, integrativ oder parallel zu ihrem homogenen Sprachverhalten und Zu- oder Umzügen von subjektiv Fremden oder in die subjektive Fremde, beschrieben.

#### *Sprache*

Hinsichtlich des Aspekts Sprache orientiert sich Typ drei an einer Homogenität, innerhalb deren er aber flexibel agieren kann. Es zeigt sich im Material, dass Sprache als primäres Mittel der Kommunikation wahrgenommen wird und über die Möglichkeit der Kommunikation Geborgenheit konstruiert werden kann. Allerdings dokumentiert sich Sprache bei Typ drei als erlernbar und damit veränderbar, wenn auch das Erlernen einer Sprache mit Anstrengung, Mühen und Zeitaufwand in Verbindung gebracht wird.

In der Gruppe Elefant steigt Fm auf den Impuls der Kinderbilder und den Hilfsimpuls der Gesprächsleitung ein. Er berichtet von Differenzen, die er zwischen Deutschland und Frankreich wahrnimmt, und stellt einen Umzug als nicht unmöglich, aber mühevoll und gewöhnungsbedürftig dar. Weiter elaboriert Fm über sein Erlebnis mit einem Mitschüler, welcher aus Rumänien nach Deutschland gezogen ist und sich hinsichtlich der Sprache erst „gewöhnen“ musste. Dies überträgt Aw ins Allgemeine, indem sie folgert, dass man sich ohne Kenntnisse der Sprache in einem anderen Land nicht wohl fühlen kann. An Sprache muss man sich „gewöhnen“ bzw. sie erlernen, um sich geborgen und wohl zu fühlen und

Heimat empfinden zu können. Zudem dokumentiert sich in dieser Passage auch, dass das Erlernen einer Sprache mit Mühen verbunden ist – es ist „schwer“, eine neue Sprache zu lernen. Dw berichtet von ihrer Mutter, welche eine andere Sprache spricht (Tschechisch). Diese Sprache ist von ihr ebenfalls als geborgenheitsgebend akzeptiert, und auch Fm pflichtet dem bei, dass er sich in einem Land, in dem er die Sprache sprechen kann, wohl fühlen würde. Er grenzt dies aber zeitlich ein, indem er von einem Schüleraustausch spricht, der innerhalb eines festen zeitlichen Rahmens liegt. Die Veränderung des Rahmens ist also zeitlich terminiert und innerhalb einer gewissen Homogenität möglich.

Abschließend wird in dieser Passage ein Umzug in ein anderes Land differenziert betrachtet. Auf der einen Seite ist es für die Kinder nicht unmöglich, auf der anderen Seite mit Schwierigkeiten verbunden, den bekannten sozialen Kreis zu verlassen und einen neuen aufzubauen, den bekannten Raum zu verlassen und sich in dem neuen Raum wieder zu orientieren und auch neu in kulturelle Eigenheiten (Sprache und Gebräuche) einzutauchen.

*Gruppe Elefant, Passage: „Sprache lernen, dann ist man zuhause?“, Z. 182–235*

- Y        Wie siehts denn aus bei denen zuhause und wie fühlen- ja-
- Fm        Bei vielen ist es halt noch, ähm, ja is es halt doch altmodischer, so, und die ham auch oft nicht so viel Geld in anderen Ländern und ähm manche schon und dann (3) fühlen die sich halt nicht so wohl, weil alles teurer ist. In Frankreich da ist halt alles billiger und würden die jetzt hierherziehen ist schon ganz schön schwer.
- Bw        Is halt nicht alles so wie gewohnt.
- Dw        Meine Mutter hat auch mal in Tschechien gelebt und die konnte kein Deutsch und jetztta können se eher jetztta Deutsch als Tschechisch.
- Y        mhm
- Fm        Es ist ja auch schwer ne neue Sprache zu lernen und wenn man dann eine Sprache richtig gut kann und dann ne andere Sprache lernen will wenn man da hinzieht dann ist es schon sehr schwer. Also wir ham



- auch einen in der Klasse der is Rumäne und der hat halt davor sein ganzes Leben in Rumänien gelebt und jetzt spricht er auch schon recht gut Deutsch, aber da musst er sich auch erst mal daran gewöhnen.
- Y mhm
- Aw Ich glaube würde sich, wenn jetzt einer in ein anderes Land zieht und alle sprechen ne andere Sprache dass er sich dann nicht ganz wohl fühlen kann.
- Y mhm
- Ew Der muss ja dann auch die Sprache lernen.
- Y mhm (3) Könntest du dir auch vorstellen, dass du woanders lebst und dich dann woanders zuhause fühlst?
- Dw Ja weil also weil meine Mutter spricht ja mit meiner Oma dann Tschechisch und des find ich dann auch ok weil s von meiner Mutter die Muttersprache is und da fühl ich mich auch wohl.
- Fm Also ich fänds nicht schlimm in ein anderes Land zu ziehen im Moment weil ähm, kommt drauf an natürlich in welches Land und wenn s jetzt halt ein Land is des man gerne mag is es schon okay wenn man die Sprache auch schon kann zum Beispiel würde jetzt jemand der Englisch spricht nach England ziehen dann wär s wahrscheinlich auch nicht schlimm für den oder halt irgendwie Schüleraustausch dann kommt er ja wieder zurück nach Deutschland oder halt in des beliebige Land.
- Bw Also ich würd nicht gern umziehen wollen weil ich fühl mich zuhause und ich hab da hier in Heimbürg\* auch schon viele lustige Sachen erlebt und ich fühl mich hier wohl.
- Aw Und ich glaube dass ein Umzug auch erst dumm ist weil man denkt man hat jetzt alles verloren aber dann wenn man zum Beispiel ein Jahr schon lebt dann denkt man des ist super dort.
- Y mhm
- Ew Also ich könnts mir irgendwie auch nicht so richtig vorstellen umzuziehen, also in ein anderes Land.

Fm Man gewöhnt sich aber nach ner Zeit dann daran auch wieder.

Dw Meine Freundin die hat auch die erste Klasse in Italien gemacht aber sie fands halt nicht schlimm aber sie fands halt doof dass sie dann nicht so gute Freunde finden kann weil alle dann Italienisch gesprochen ham.

Y mhm

*Schweigen (33)*

Sprachliche und räumliche Veränderung, und damit auch eine gewisse Varianz des lebensweltlichen Rahmens, bringen die Kinder aus der Gruppe Maulwurf in den Passagen „Sprachen“ und „Verständigung“ in Verbindung mit ihrem sozialen Kreis, also der erweiterten Familie. Sie setzen das Konstruieren von Geborgenheit in Abhängigkeit davon, Sprache zu verstehen bzw. dann in der Fremde sein zu können, wenn die anderen Menschen sie in ihrer Muttersprache verstehen können. Als eine Möglichkeit sehen sie, bei ihren Familienmitgliedern (hier berichtet Fw von ihrer Tante) leben zu können, welche sie dann bei sprachlichen Schwierigkeiten unterstützen können.

Auch die Kinder der Gruppen Elefant und Alpaka verknüpfen die Facetten Sprache, Raum und soziale Beziehungen mit dem Faktor Zeit. Ein Umzug in ein anderes Land und damit verbunden in einen fremden lebensweltlichen Rahmen dokumentiert sich als für sie vorstellbar, ist aber verbunden mit der Kenntnis des Raumes, dem Zusammensein mit Sozialpartnern und der Kenntnis der Sprache.

*Gruppe Elefant, Passage: „Heimat trotz Umzug?“, Z.127–145*

*Stummer Impuls: Globus*

*Kinder schauen ihn von ihrem Sitzplatz aus an, berühren ihn nicht, bewegen sich nicht auf ihn zu.*

Aw Hm ich glaube wenn man in ein anderes Land zieht dass es dann erst mal noch neuer ist weil dann andere eine andere Sprache erzählen, also reden. Und auch wenn man in den Urlaub fährt manchmal.

Y mhm

Bw Also dass ich mich wohl fühl brauch ich, des dass ich mich auskenn und viele Freunde dass ich halt jemanden kenne und falls ich mich mal verlaufe dass ich weiß da und da wohnt derjenige und dann kann ich zu dem hingehen.

Y mhm

Bw Dass die immer für mich da sind zum Beispiel.

Ew Also wenn ich jetzt in ein anderes Land ziehen würde dann bräucht ich auch so n ich glaub ganz schön lange bis ich mich da richtig wohl fühle.

Y mhm

*Schweigen (25)*

Werden zwei Sprachen beherrscht und besteht die Möglichkeit, sich in einer fremden Lebenswelt zurecht-zu-finden, dokumentiert es sich für die Kinder auch als vorstellbar Geborgenheit und Heimat in zwei Ländern parallel aufzubauen bzw. zu erhalten.

#### *Gruppe Alpaka, Passage: „Wohlfühlen in beiden Ländern“, Z. 362–371*

Y Und was glaubt ihr, wie des jetzt für die Kinder is, dass die jetzt hier sind? Is des für die jetzt hier zuhause oder is das jetzt in Indones- in Thailand zuhause oder in England zuhause?

Bm | Beides glaub ich.

Cm | Bestimmt nicht. Die is in England, die kann Englisch. Also.

Dw | Die Stanislava\*, die fährt immer in ihr Land, wo sie herkommt und die fühlt sich in beiden Ländern zuhause.

Y | Mhm.

#### *Persönlichkeit*

Die Kinder des Typs drei orientieren sich an einem Leben in einer homogenen sozialen Gruppe mit homogenen Persönlichkeitsmerkmalen. Geborgenheit konstruieren diese, wie bei Typ eins, durch das Zusammen-sein in der ihnen bekannten sozialen Gruppe mit den gleichen, ähnlichen, ihnen bekannten Persönlichkeitsmerkmalen. Im Unterschied zu

Typ eins können die Kinder des Typs drei aber hinsichtlich statischer, homogener Persönlichkeiten variabel agieren. So erzeugt eine Integration von subjektiv fremden Persönlichkeiten keine Unsicherheit.

Dies dokumentiert sich exemplarisch in einer Passage der Gruppe Taube, in der die Kinder über einen brasilianischen Austauschschüler sprechen, welchen sie in ihre soziale Gruppe, bzw. die Gruppe der Freunde und Nachbarn aufgenommen haben und der sich, laut ihrer Aussage, mit der Zeit und mit Hilfe dieser Freundschaften heimisch fühlt.

*Gruppe Taube, Passage: „Marcello\* der Brasilianer“, Z.401 - 420*

Cw      Bei meim Cousin da is eine Austauschschülerin aus  
Brasilien die is jetzt n halbes Jahr - n paar Wochen  
hier oder so und die fühlt sich hier auch wohl weil  
die is jetzt schon ein Jahr hier in Deutschland und  
des is jetzt wie ihr Zuhause aber die vermisst ihre  
Familie auch in Brasilien.

Schweigen (3)

L2w      Man wird halt in den verschiedenen Kontinenten oder  
anderen einfach verschieden geprägt und so drum  
denk ich des is einfach kompliziert woanders zu  
leben weil man anders gar nicht klarkommt.

Dm      Bei uns is so n halt, ich glaub der is auch Brasi-  
lianer oder so-

Em      | der is Brasilianer der Marcello\*-

Dm      | ich glaub  
der is schon in Deutschland aufgewachsen.

Cw      | Wer denn?

Dm      | Der is  
bei uns eingezogen. Marcello\* heißt der. Und am  
Anfang hatte der irgendwie gar keine Freunde und  
aber ich glaub mir spielen jetzt auch manchmal mit  
dem und jetzt fühlt der sich auch glaub ich zuhause.

Ähnliches dokumentiert sich in der Gruppe Zebra, in der die Kinder von einem fremden Kind aus Afrika berichten:

*Gruppe Zebra, Passage: „Freunde aus Afrika“, Z. 279–289*

Cm      | Also ich hab nen besten Freund,  
ähm, der kommt aus Afrika. Und dem sein Bruder kommt

- auch aus, auch aus Afrika, der sieht seine eigent-  
liche Familie eigentlich nie.
- Y mhm
- Df Die Frau-
- Bm | Ah so, jetzt weiß ich s wieder.
- Cm | Des sind  
deutsche Eltern und-
- Ef Die Freundin von, der Lea aus meiner Klasse, die,  
äh, kommt auch aus Afrika und die is weggezogen.  
Und, ja, äh, die schreibt der immer Briefe und so.
- Schweigen (3)*

Es dokumentiert sich, dass Kinder dieses Typs, einzelne, subjektiv fremde Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Sprache, Gebräuche oder Herkunft) in ihre homogene Sozialgruppe integrieren, annehmen und damit auch in ihren Sozialraum und ihre Lebenswelt aufnehmen. Die bewusste Integration und Aufnahme subjektiv fremder Kinder in ihre Lebenswelten zeigt sich im Material auch in der Diskussionsgruppe mit den jüngsten Kindern, der Gruppe Alpaka. Dort werden jedem Kind sogar die Herkunftsländer zugeordnet, was aber an der Integration und Aufnahme nichts ändert.

*Gruppe Alpaka, Passage: „die wohnen woanders“, Z. 334–363*

- Cm | Topf wohnt woanders.
- Bm | Nein, der wohnt  
da oben bei euch bald.
- Aw | Es gibt auch arme Kinder.
- Cm | Aber der is ge-  
boren in einem anderen Land.
- Bm | Ich weiß, in Thailand.
- Ew | Ich hab  
mal in Italien ne Freundin gehabt, die hat ähm Niederländisch gesprochen und die wohnt in Niederland.
- Cm | Mein Freud Topf, der  
wohnt eigentlich in Thailand, aber der is hierher-  
gezogen.

Y Mhm. L

Bm L Mein Freund Nino\* Neuberger\*, der hat mal in

Cm L Der wohnt in Rumänien.

Bm L Ja, der hat in Rumänien gewohnt.

Cm L mhm

Y L Mhm.

Bm L Und ich kenn noch einen, der heißt Till\*, der wohnt in Griechenland.

Cm L Und die Hanna\* in unserer Klasse, die kommt aus, aus England.

Bm L Die kommt aus (.) Griechenland. Griechenland.

Cm L England.

Bm L Griechenland. Die is griechisch.

Kinder des Typs drei orientieren sich an der Integration für sie fremder Persönlichkeitsmerkmale. Einzelne Persönlichkeitsmerkmale oder lebensweltliche Faktoren wie z. B. fremde Sprache können Kinder des Typs drei annehmen, diese anderen Kinder in ihre Lebenswelt integrieren und sowohl für sich als auch für die anderen, fremden Kinder Geborgenheit herstellen.

Über die Fremdheit hinsichtlich der Sprache elaborieren die Kinder in der Passage „Peter\*“, in der es über ein Kind aus Bulgarien\* geht.

*Gruppe Taube, Passage: „Peter\*“, Z.330 - 347*

Y Wie is des denn mim Essen oder mit der Sprache?

Aw Die reden halt anders.

Em L Stimmt, manche in Deutschland reden türkisch.

Dm Auch. Türkisch und deutsch. Oder.

Em       Ja.ja oder arabisch.  
 L2w                               | manche reden nur türkisch.  
 Aw       Oder-  
 Em       | oder arabisch.  
 Aw                               | oder auch andere Sprachen.  
 Cw       In der, wir ham ja jetzt in der Klasse einen aus  
           Bulgarien, der is neu bei uns-  
 Dm                               | Peter\* ge.  
 Cw                               | Ja. Und der is  
           jetzt au scho länger bei uns und der fühlt sich  
           jetzt auch zuhause weil in Bulgarien da hat er nicht  
           so n gutes Leben und da fühlt er sich jetzt auch  
           hier zuhause.

Schweigen (4)

Als zusätzliche Facette dokumentiert sich eine Unsicherheit der Kinder, wenn sie innerhalb einer homogenen Gruppe als unterschiedlichen Part wahrgenommen werden.

Dies dokumentiert sich in einer Kontrastdarstellung in einer Passage der Gruppe Maulwurf. Die Passage ist einem längeren Abschnitt der Diskussion entnommen, in dem die Kinder über das Leben in Afrika elaborieren. Dort beschreiben sie das entbehrungsreiche Leben der Kinder auf diesem Kontinent. In der hier angeführten Passage berichtet Fw über den Besuch eines Internats in Afrika. Sie brachte den Mädchen dort Geschenke mit und äußert sich erstaunt über deren Bescheidenheit. Als außergewöhnliche Erfahrung beschreibt sie das Anderssein innerhalb einer sonst homogenen Gruppe. Sie war als einziges Mädchen innerhalb einer Gruppe von Mädchen blond und wurde aufgrund dessen mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht. Im weiteren Verlauf der Diskussion kommt es zu einer Konklusion, in der Fw schließt, dass sie nicht in Afrika leben könnte. Demzufolge lässt sich rekonstruieren, dass das Anderssein innerhalb einer homogenen Gruppe zu Verunsicherung führen kann.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „blond in Afrika“, Z. 391–417*

Fw                               | dort sind die da also es is für uns uner-  
                                   klärlich, weil wir, unerklärlich, weil wir die

Schule jetzt nicht grad als sehr toll empfinden, glaub ich, so öfters, und die Kinder dort die die wollen die wollen wirklich in die Schule gehen, weil wenn man mal anschaut, es ich kenn ein Dorf, da müssen jeden Tag die Mädchen um 6 Uhr aufstehen und Wasser holen. Und das ist am Ende des Berges und der Berg is relativ steinig und steil und die tragen das ja alles auf den Köpfen. Also die müssen dann richtig so Riesenkrüge und die ham dort keine gescheiten Schuhe und da wo ich war da war so n Internat und die ham da auch Matratzen gehabt und dann musst ich eben von meiner Mutter aus Haargummis für die Mädchen mitnehmen und die waren auch richtig bescheiden also die wollten jeder vielleicht eine Haarspange und einen Zopf und dann war s eigentlich schon. Und mehr als die Hälfte hab ich jetzt mit nach Deutschland mitgenommen wieder. Aber die finden auch dort blonde Haare ziemlich schön. Die sind ständig hinter

- ? L  
 @(.)@  
 Fw mir hergelaufen.  
 Bm L ja es kann auch sein, dass du dort fremd bist. deswegen  
 Fw L ja also dort ham ja alle braune Haare.  
 Bm L ja  
 Fw L Also da ham alle diese filzigen braunen Haare.  
 Bm L ja

### *Zusammenfassung*

Es lässt sich damit konstatieren, dass sich die Kinder an einer lebensweltlichen Homogenität und an einer Partizipation an gelebten Bräuchen und Riten orientieren. Im Unterschied zu Typ eins und zwei kann ihre Orientierung an lebensweltlicher Homogenität aber dahingehend erweitert werden, dass sich dokumentiert, dass die Kinder singuläre externe



Variationen (z. B. hinsichtlich fremder Sprachen) und Eingriffe (z. B. Zu- und Umzüge) annehmen und verändern oder anpassen. Weiter dokumentiert sich eine Integrationsleistung bezüglich der lebensweltlichen Aspekte der Kinder, welche meist mit sozialer Unterstützung und genug Zeit zur Gewöhnung einhergeht. Es dokumentiert sich als für die Kinder notwendig, in ihrer eigenen Persönlichkeit angenommen und akzeptiert zu werden. Allerdings dokumentiert sich im Material auch, dass Kinder dieses Typs, im Gegensatz zu Typ zwei, für sie fremde Persönlichkeitsmerkmale in ihre eigene Welt integrieren und modulieren, ohne dass es zu Verunsicherung oder Überforderung kommt.

### **Vergleichsdimension 3:**

#### **Verortung im physischen Raum – Verortung in einem partiell fixierten, ästhetisch-schönen Raum**

Kinder des Typs drei sind fokussiert auf eine lebenswerte Umwelt. Das bedeutet, dass sie unterschiedliche Lebensorte als *Heimat* konstruieren, wenn sie als angenehm und ästhetisch-schön empfunden und mit ihrer sozialen, familiären Gruppe in Synthese gebracht werden können. Zudem orientieren sich diese Kinder an den Faktoren Zeit und Gewohnheit, was den Kindern die Möglichkeit gibt, neue Räume anzunehmen und damit auch physische Räume additiv als mehrere Heimaträume aneinanderzureihen.

#### *Herstellung von Geborgenheit über soziale Kontakte zu Familie im Raum*

Kinder des Typs drei orientieren sich an einem physischen Raum, in dem sie sich auf Kontaktmöglichkeiten und Hilfen ihrer Familie verlassen können. In diesem Fall ist für sie eine variable Veränderung des Raums vorstellbar. Dies dokumentiert sich in verschiedenen Diskussionen. Einige Passagen werden im Folgenden kurz interpretativ dargestellt.

Fm aus der Gruppe Elefant nennt in der Passage „Leben in der Großstadt“ zunächst die Zeit, welche benötigt wird, um sich in einem anderen Raum wohl zu fühlen. Dw geht dann auf Bekannte und Verwandte ein, was Aw dann konkretisiert: Sie nennt das Haus ihrer Großeltern als einen Ort, an dem sie sich ebenso zuhause fühlt wie in ihrem eigentlichen Zuhause. Auch Fm bestätigt die heimatlichen Gefühle bei den Großeltern, fügt aber hinzu, dass man sich bei diesen durchaus „anders“ fühlt.

*Gruppe Elefant, Passage: „Leben in der Großstadt“, Z. 300–317*

- Fm Nach ner Zeit fühlt man sich eigentlich fast überall wohl. Also vielen geht's auf jeden Fall so.
- Dw Von meim Patenonkel des Kind ähm des wohnt ja auch in Göttlo\* und des fühlt sich da richtig wohl.
- Bw Wenn man da Bekannte hat vielleicht die wo man ganz viel kennt oder Verwandte.
- Y mhm
- Aw Bei uns zum Beispiel bei Oma und Opa Besuch ist und die würd- wohnen jetzt in einer großen Stadt dann denkt man sich erst mal öh wie können die da wohnen oder ob die sich überhaupt richtig zuhause fühlen.
- Fm Aber wenn ich zu meinen Großeltern fahr dann ähm, dann, die wohnen halt in Fissel\*, und da fühlt man sich halt dann ganz anders, weil des is halt so n richtig große Stadt da gibt's echt an fast jeder Straßenecke irgendn Geschäft und hier ist es halt nicht und hier ist halt noch mehr Natur als in ner Großstadt weil da wird dann einfach alles ähm zugebaut da gibt's halt nur noch in na, in den Gärten Natur.

Auch die Kinder der Gruppe Luchs elaborieren über Geborgenheit, die sie bei ihrer Verwandtschaft erfahren. Df steigt in die Passage ein, indem sie berichtet, dass sie sich bei ihrer Oma so wohl fühlt, weil sie zum einen dort regelmäßig Zeit verbringt und zum anderen über einen eigenen Rückzugsbereich und Spielsachen verfügt. Konkretisiert orientiert sie sich an einem engen Rückzugsort und materiellen Dingen, die dort vorhanden sind. Die gleichen Aspekte bestätigen Ef und Df in ihren Aussagen über das Wohlfühlen bei ihrer Verwandtschaft (hier Cousinen und Cousins).

*Gruppe Luchs, Passage: „zuhause bei der Verwandtschaft“, Z. 177–196*

- Df Ja ich fühl mich auch bei meiner Erlenberger\* Oma wohl, weil wir da auch eigentlich jeden Samstag, also jeden Sonntag hinfahren und äh da hab ich, also sozusagen mein eigenes Zimmer und da hab ich auch ganz viele Spielsachen und da übernacht ich auch manchmal.

Stummer Impuls: Kinderfiguren

Schweigen (4)

Af °oh, des is schwierig.°

Ef | Ich fühl mich eigentlich auch bei meiner Cousine wohl. Weil wir noch, weil ich dort oft übernachtete und ja, an Ostern bin ich halt immer dort und wir spielen immer ganz oft.

Df Ich fühl mich eigentlich auch bei meinen Cousins wohl, weil ähm entweder kommen wir ja zu ihnen oder sie kommen zu uns und ähm, da schlaf ich immer bei meiner Cousine, die hat ein ziemlich großes Zimmer und da spielen wir immer zusammen und da ähm, ist da eigentlich auch so wie meine Spielsachen. Und da also da ich weiß genau wie wir zuhause, nur dass die keinen Fernseher haben, da wo wir jeden Abend ähm, zwei Filme oder so anschauen, aufm Computer aber. Bei meinen Cousinsen.

Schweigen (4)

In der Gruppe Känguru elaboriert Bm über seine Großmutter, welche in Rumänien\* lebt. Auch er bestätigt, dass er sich dort sehr wohl fühlt und fügt zu dem Part der Großmutter die Aspekte Nahrung und Natur hinzu. Die anderen Kinder hinterfragen die Unterschiede zu Deutschland und Bm steigert den Raum, in dem er auf die Großmutter trifft, sogar, indem er ihn für „schöner“ als seinen momentanen, konkreten Lebensraum erklärt. Im weiteren Verlauf der Diskussion geht es um die Fahrtzeiten zu den jeweiligen Großmüttern, was vermuten lässt, dass auch die anderen Jungen Zeiten bei ihren Großeltern verbringen.

*Gruppe Känguru, Passage: „zuhause bei meiner Oma“, Z. 436–470*

Bm | Ja, ich kann schon was erzählen.

Y

| Ja.

| Also, in der

Bm Rumänien\* ist es oft sehr warm, also ich erinnere mich nicht, wo ich da war und wos kalt war. Ähm, wir haben als Erstes so die bei meiner Oma, des is nicht ganz in der Stadt, sondern wo sie eigentlich

herkommt, unser Dorf, da is es so trocken, aber haben wir auch einen Garten, viele Früchte und dann in der Stadt, wo auch unsere anderen Bekannten sind, da is es auch viel moderner. Also im Dorf gibt's vielleicht ein paar Läden, da is auch ein Flughafen, aber des is da ganz äh ruhig, und da gibt's auch also des is nicht wie hier. Ähm

Am

| Is da schöner?

Bm

| Ja. Aber nicht so viel Grünes.  
Da is es eher so trocken.

Em

| Sandig.

Bm

| Nein, Sand is da auch nicht.

Em

| Sahara.

Bm

| @ (Nein) @. Ähm  
da is halt nicht Sand, aber trockene Erde.

Y

| Mhm. (4) Und wie is  
des für dich, wie oft bist du da? Wie ist es für  
dich, wenn du dann da hinkommst? Fühlst du dich da  
anders als hier?

Bm

| Ähm, (.) da fühl  
ich mich auch wohl und wir fahren auch nicht jedes  
Jahr hin. Oft in den Sommerferien. Ähm und (6) naja,  
da macht auch meine Oma immer schönes Essen mit  
frischen Tomaten, Gurken und- ja.

*Schweigen (4)*

Y

Und könntet ihr euch auch vorstellen, dass ihr wo-  
anders lebt? Dass ihr euch woanders zuhause fühlt  
oder muss das hier sein?

Cm

Also meine Oma is in (?) .

Dm

| Zu meiner Oma dauerts drei  
Stunden.

Am

| Zu meiner Oma dauerts sechs Stunden!  
Und mit Stau sieben!





### *Gewöhnung*

Eine weitere Möglichkeit, Variabilität bezüglich des Raumes zuzulassen ist die Gewöhnung bzw. die längere Zeitspanne, die in/an einem anderen, subjektiv fremden physischen Raum verbracht wird.

Anschließend an die Gruppe Alpaka dokumentiert sich auch in der Gruppe Luchs in einer Passage über Urlaubsorte, dass die Kinder dann Geborgenheit herstellen können, wenn sie wiederholt an denselben Urlaubsort fahren und sogar dasselbe Hotel besuchen. Zuvor bestätigt sich auch in dieser Passage das Geborgenheitskonstrukt über das Zusammensein im Raum mit der Verwandtschaft und das Leben in einem schönen Ort/Land (hier Italien).

#### *Gruppe Luchs, Passage: „zuhaus im Urlaub“, Z. 254–296*

Y        Könntet ihr euch denn auch vorstellen, dass ihr auf einem anderen Ort ähm, auf der Welt euch zuhause fühlt?

Df        Ja

Bf        | Ja, bei der Oma. Oder. In Italien.

Y        Wie wär des denn, wenn du in Italien lebst?

Bf        Mhm. Des wär halt zur einen Seite schön, weil da neben dran in dem Haus gleich der Swimmingpool is und da is auch ne große Wiese und lauter Katzen und da is auch des Meer total in der Nähe und des sieht dann immer so schön aus. Aber zur anderen Seite wärs auch blöd, weil ich da, weil ich nicht Italienisch sprechen kann. Und dann könnte ich gar nicht verstehen, was die anderen sagen.

Af        Ich fühl mich bei meiner Oma wohl zuhause, weil wenn ich bei ihr übernachte, darf ich immer so lang aufbleiben, wie ich will, außer wenn die Schule morgen is. Weil ich da auch ganz viele Bücher hab zum Lesen und da kann ich auch mal Mathe und so machen.

Df        Also ich fühl mich auch in Kroatien wohl, weil da is ähm, da ist ein Hotel, des heißt Alpenberg\* und da sind wir jedes Jahr einmal und dort treff ich immer eine Freundin, wo ich kennen gelernt hab und ähm, des is ganz schön und äh, in Italien, und so

da würd ich mich auch wohl fühlen, weil ich hab auch noch eine andere Freundin, die wohnt, also bissle weiter weg von da und die kommt halt immer nicht da hin, ins Alpenrose aber dafür sehen wir uns immer an einem anderen Hotel.

Cf schaut interessiert auf die Länder des Globusses und versucht die Namen zu lesen.

Schweigen (4)

Ef Ich fühl mich auch in Kroatien wohl. Vor allem im Hotel Hafen\*, ähm, und da waren noch so ne Kinderbetreuung. Und da hab ich ähm, zwei Frauen und einen Mann kennen gelernt und da war noch der Viktor und dann hab ich noch die Chiara und ähm, den Namen von dem anderen weiß ich jetzt nicht mehr, und die hab ich jedenfalls alle kennen gelernt und mit dem Viktor ham wir immer Autoscooter gespielt und ja, ( ) mit den Fernseher, und da war ich immer die Emily.

Bf Ich fühl mich auch in Riesling\* wohl. Weil, weil da mein Uropa gelebt hat und der is aber schon gestorben und dann is da so ein netter Mann, der des Haus jetzt hat und da dürfen wir immer mal hingehen. (3) Der hat auch nen Weinkeller und der erlaubt uns auch, dass der Papa und die Mama, dass sie da ein bisschen, Wein holen können und wir können uns auch alles holen was wir brauchen.

Ähnlich dokumentiert sich das Wohlfühlen an Urlaubsorten in der Gruppe Taube:

*Gruppe Taube, Passage: „zuhause durch Immer-wieder-Kehrendes“, Z. 373–384*

Dm Aber ich find wenn ma im Urlaub is fühlt ma sich da auch bisschen zuhause.

Cm mhm

Em Ja kommt drauf an wenn ma immer am gleichen Ort is ja.

L2w Es kommt ja auch drauf an wie lang du da bist.

Dm Ja. Bei nem Tag jetzt nicht.

Aw Hör jetzt auf. (Wird von Cw\* gestoßen)



Cw In Österreich fühl ich mich auch zuhause weil da fahren wir jedes Jahr hin.

Aw Ich fühl mich in Friedlingen\* auch zuhause weil da is meine Lieblingscousine.

Cw Ohhh

In einer längeren Passage aus der Diskussion der Gruppe Maulwurf, in der die Kinder über verschiedene Umzüge sprechen, konkretisiert Ew ihre Gefühle in der neuen Wohnung und der neuen „Umgebung“. Sie bestätigt, dass sie sich mit der Zeit und mit der Gewöhnung an die neue Wohnung nun auch dort zuhause und geborgen fühlen kann.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „Umzug braucht Zeit“, Z. 130–142*

Y Und, wie ist des denn, wenn du dich zuhause fühlst?

Fw Des is-

Ew [ Sehr angenehm eigentlich, weil dann is man da, wo man eigentlich auch sein will. Weil, man hat sich da eingewöhnt. Zum Beispiel am Anfang war mir die Wohnung auch noch ziemlich fremd wo wir jetzt eingezogen sind, des is dann, es is dann am Anfang auch, da fühlt man sich auch nicht so wohl in der Umgebung, weil sie einfach neu is.

Dm Wieso seid ihr umgezogen?

Ew Weil mein Vater-

? [ ( )

Ew [ Nein. Weil mein Vater hier eine Arbeit gefunden hat. Weil, frag mich nicht (wo) -

Sind einzelne Aspekte der Geborgenheitskonstruktion hinsichtlich des Raumes für Typ drei erfüllt, kann die Umgebung für diese Kinder in diesem Rahmen flexibel und heterogen sein. Es dokumentiert sich, dass sich Kinder dieses Typs neue, sichere Räume erschließen und aneignen und sich dort als geborgen verorten können. Damit ist für Kinder dieses Typs die Varianz des Raumes unter den ausdifferenzierten Voraussetzungen möglich. Ein additives Aneinanderreihen verschiedener räumlicher Heimatkonstruktionen kann möglich sein. Dies dokumentiert sich auch nochmals abschließend in einer Passage der Gruppe Känguru, in der Bm

davon spricht, dass er sich auch vorstellen kann in der Türkei zu leben und sich dort heimisch zu fühlen.

Gruppe Känguru, Passage: „zu Hause da, wo ich herkomme“, Z. 513–524

### Durcheinander, Drehen des Globusses

Y Fällt euch noch irgendwas ganz Wichtiges ein, was  
ihr zum Zuhausesein sagen müsst?

Bm | ähm, Bei mir is es ähm,  
also manchmal auch wichtig, ähm, wo also wo meine  
Eltern herkommen. Also ich geh zur Türkei, weil  
meine Eltern auch da aufgewachsen sind. Und da is  
auch ähm ja der größte Teil meiner Familie is auch  
in der Türkei. (.) Meine ganze Familie. Onkel, Opa,  
Oma,

Em  
 | Und dein Bruder? Der hat doch da irgendwo  
 studiert oder so.

Bm

Ja, mein Bruder, ähm der will studieren.  
In zwei oder einem Jahr.

## Zusammenfassung

Kinder des Typs drei konstruieren sich Geborgenheit über das Leben in homogenen physischen Räumen. Allerdings zeigt sich auch hier eine Varianz, welche sich durch alle Vergleichsdimensionen des Typs drei hindurchzieht: Es dokumentiert sich, dass die Kinder Modulationen und Veränderungen zulassen. Weiter dokumentiert sich, dass sie physische Räume als geborgenheitsgebend empfinden, wenn sie diese mit ihrer Familie teilen können, sie die Räume als ästhetisch-schön wahrnehmen oder über längere und wiederkehrende Zeiten dort gelebt haben und Gewöhnung einsetzt. Dann kann auch eine Varianz der Räume akzeptiert werden und *Heimat* und Geborgenheit konstruiert werden. Auch das additive Nebeneinander verschiedener Räume ist für sie, unter Erfüllung eines oder mehrerer der beschriebenen Aspekte, möglich und eine als geborgen empfundene Verortung in diesen Räumen denkbar.

#### **Vergleichsdimension 4:**

##### **Modus der Konstruktion von Geborgenheit – integrativer, semivariablel Modus der Konstruktion von Geborgenheit**

Kinder des Typs drei orientieren sich an einer homogenen räumlichen, sozialen und lebensweltlichen Verortung. Im Unterschied zu Typ eins und zwei dokumentiert sich bei den Kindern des Typs drei die Möglichkeit der Integration subjektiv fremder oder neuer Facetten. Der Modus ihrer Konstruktion von Geborgenheit lässt sich demzufolge zusammenfassend als integrativ und semivariablel rekonstruieren.

Im Folgenden wird dieser Modus hinsichtlich der sozialen, lebensweltlichen und räumlichen Verortung beschrieben.

##### *Modus der Konstruktion hinsichtlich sozialer Verortung*

Kinder des Typs drei verorten sich sozial in einer homogenen Gruppe, die sich für sie aber als integrativ erweiterbar darstellt. Insbesondere Familienmitglieder der erweiterten Familie spielen im empirischen Material eine Rolle. Vor allem die Integration der Großmutter in ihre homogene Familiengruppe dokumentiert sich als wichtige Facette (siehe Diskursbeschreibung Katze 4.2.2). Der Modus der Verortung in der sozialen Dimension dokumentiert sich folglich als integrativ und teilweise variabel.

Im Ausschnitt „sich wohl fühlen an anderen Orten“ aus der Diskussion der Gruppe Luchs lassen sich beide Modi der Konstruktion rekonstruieren. Zum einen der Modus der Integration, hier am Beispiel der Integration der Großmutter, zum anderen der Modus der Variabilität: Anhand der Oma, beschreibt Af weiter, dass sie auch andere Lebensmodi und eine Veränderung des Raumes akzeptieren kann.

Auch in der „Eingangspassage“ dokumentiert sich die Herstellung von Geborgenheit über den Modus der Integration und Akzeptanz der erweiterten Familie. Eine besondere Rolle spielt in der Elaboration von Bf der Hund (Haustier), der sich ebenfalls als ein Faktor für die Kinder rekonstruieren ließ, damit sie sich stabil und als geborgen verorten können.

##### *Modus der Konstruktion hinsichtlich der Verortung in Lebenswelten*

Hinsichtlich der Verortung der Kinder des Typs drei in homogenen Lebenswelten dokumentiert sich, wie bereits beschrieben, die Möglichkeit zu gewissen Varianzen und zur Integration von subjektiv Fremdem und

Neuem. Der Modus der Herstellung von Geborgenheit dokumentiert sich in dieser Dimension und der Verortung in Lebenswelten als semivariabel.

Es lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder, wie z. B. in folgender Passage, die aus der Diskussion der Gruppe Elefant entnommen ist, sich an für sie fremde, neue Sprachen gewöhnen können und diese in ihre Lebenswelten integrieren. Dass diese Integration mit Mühen verbunden ist, beschreiben Fm und Aw, die auch darstellen, dass sich diese Integrationsleistung auf das Wohlfühl der Kinder auswirkt.

*Diskussion Elefant, Passage: „Wohlfühlen durch Gewöhnung“, Z. 181–206*

*Schweigen (7)*

Y        Wie siehts denn aus bei denen zuhause und wie fühlen- ja-

Fm       Bei vielen ist es halt noch, ähm, ja is es halt doch altmodischer, so, und die ham auch oft nicht so viel Geld in anderen Ländern und ähm manche schon und dann (3) fühlen die sich halt nicht so wohl, weil alles teurer ist. In Frankreich da ist halt alles billiger und würden die jetzt hierherziehen ist schon ganz schön schwer.

Bw       Is halt nicht alles so wie gewohnt.

Dw       Meine Mutter hat auch mal in Tschechien\* gelebt und die konnte kein Deutsch und jetztta können se eher jetztta Deutsch als Tschechisch\*.

Y        mhm

Fm       Es ist ja auch schwer ne neue Sprache zu lernen und wenn man dann eine Sprache richtig gut kann und dann ne andere Sprache lernen will wenn man da hinzieht dann ist es schon sehr schwer. Also wir ham auch einen in der Klasse der is Rumäne und der hat halt davor sein ganzes Leben in Rumänien gelebt und jetzt spricht er auch schon recht gut deutsch aber da musst er sich auch erst mal daran gewöhnen.

Y        mhm

Aw       Ich glaube würde sich, wenn jetzt einer in ein anderes Land zieht und alle sprechen ne andere Sprache dass er sich dann nicht ganz wohl fühlen kann.

Y        mhm



- Fm      Also ich fands sehr stressig und halt auch irgendwie ein bisschen dumm dass man halt die alten Freunde und so verliert und äh aber man findet immer neue Freunde. Find ich auch gut daran. (3) Auch ne neue Gegend.
- Aw      Ich glaube dass man sich nicht so gut fühlt weil ich hab noch keinen Umzug erlebt.

### *Zusammenfassung*

Als vierte Facette lässt sich für die Kinder des Typs drei der integrative, semi-variable Modus der Herstellung von Geborgenheit rekonstruieren. Aus dem empirischen Material lässt sich folgern, dass die Kinder diesen Modus sowohl hinsichtlich der sozialen und räumlichen Verortung als auch hinsichtlich der Verortung in ihrer Lebenswelt anwenden. Es dokumentiert sich, dass die Kinder Geborgenheit über eine integrative, akzeptierende Art und Weise herstellen. Wird die Variabilität des Modus überreizt, dokumentieren sich Unsicherheit und Unwohlsein der Kinder.

### *Zusammenfassung Typ drei: Daheim ist es am schönsten*

Die Kinder des Typs drei konstruieren Geborgenheit im Modus der integrativen, semivariablen Konstruktion. Es dokumentiert sich hinsichtlich der Verortung in sozialen Beziehungen, dass Kinder dieses Typs sich auf die erweiterte, nicht zwingend physisch anwesende Familie fokussieren. Sie verstehen diese erweiterte Familie als eine große Gemeinschaft, die einander vertraut und in der sie sowohl Annehmlichkeiten erfahren als auch mit ihr gemeinsame Aktivitäten teilen. Es lässt sich rekonstruieren, dass die Großmutter in dieser Gemeinschaft einen besonders positiven Part einnimmt. Die Kinder verorten sich in einem homogenen lebensweltlichen Rahmen. Es zeigt sich aber weiter, dass sie Veränderungen, die von extern in ihre homogenen Lebenswelt stoßen, integrieren und annehmen. So dokumentiert sich z. B. ein semivariabler Umgang bei der Integration von anderen Kindern mit für sie subjektiv fremden Persönlichkeitsmerkmalen (Sprache, Gebräuche, Herkunft). In der physisch-räumlichen Lebenswelt stellt sich eine partiell fixierte Verortung in ästhetisch-schönen Räumen dar. Die Kinder zeigen sich variabel in der Verortung, allerdings nur so weit, als dass sie ästhetisch-schöne Räume für sich und ihre soziale, familiäre Gruppe bevorzugen. Zudem lassen sich die

Faktoren Zeit und Gewohnheit rekonstruieren, die die Kinder benötigen, um dann auch additiv mehrere Räume nebeneinander anzunehmen.

#### **4.3.5 Typ vier: Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung im Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion**

Aus der Zusammenschau der Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung kristallisiert sich ein vierter Typ hinsichtlich der sozialen und räumlichen Verortung und der Konstruktion von Geborgenheit und damit *Heimat* bei Kindern heraus: Ein Typ, dessen Strukturen in Bezug auf *Heimat* sich als heterogen und flexibel rekonstruieren ließen.

Die Basistypik der Herstellung von Geborgenheit lässt sich bei Kindern dieses Typs, im absoluten Kontrast zu den Kindern des Typs eins, auch dann dokumentieren, wenn sie in heterogenen, flexiblen Heimatkonstruktionen leben. Diese Kinder orientieren sich demzufolge an Heterogenität und Flexibilität. Typ vier konstruiert über dynamische, veränderbare äußere und innere Strukturen Stabilität und Vertrauen und konstruiert Geborgenheit in der eigenen Lebenswelt, aber auch in subjektiv fremden Lebenswelten. Weiter dokumentiert sich, dass diese Kinder sich auch innerhalb einer Dynamik und Heterogenität stabil sozial und räumlich verorten können. Es ließ sich im Material rekonstruieren, dass die Kinder des Typs vier Geborgenheit im Modus einer aktiv flexiblen, veränderbaren Konstruktion herstellen. Im Material wird deutlich, dass die Kinder des Typs vier Geborgenheit im Modus einer aktiv-dynamischen Konstruktionsleistung herstellen.

Typ vier kristallisiert sich in allen Vergleichsdimensionen als Kontrasttyp zu Typ eins heraus, der sich ebenso deutlich über Eingangspassagen, längere Elaborationen der Kinder über ihre eigenen und per Perspektivübernahme die Heimatbilder fremder Kinder rekonstruieren ließ. Dabei wird deutlich, dass die Kinder von Typ vier ihre Konstruktion von *Heimat* konträr zu den Konstruktionen der Kinder von Typ eins konstruieren.

Dabei füllen sich die in 4.3.1 dargestellten Vergleichsdimensionen bei Typ vier wie folgt:

Dimension 1: Verortung in einem weiten, heterogenen, sozialen Kreis

Dimension 2: Verortung in einer heterogenen, flexiblen Lebenswelt

Dimension 3: Verortung in einem flexiblen, heterogenen physischen Lebensraum

Dimension 4: Herstellung von Geborgenheit im dynamisch-flexiblen Modus

### **Vergleichsdimension 1:**

#### **Verortung in sozialen Beziehungen – Verortung in einem weiten, heterogenen sozialen Kreis**

Die sozialen Beziehungen dieses Typs von Kindern sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich auf einen weiten, sozialen Kreis fokussieren und die Kinder sich darin sozial verorten.

Im empirischen Material ließ sich rekonstruieren, dass Kinder dieses Typs vier, im Kontrast zu Typ eins und zwei, Geborgenheit innerhalb einer heterogenen sozialen Gruppe konstruieren. Das heißt, dass diese Kinder zusätzlich zu ihrer eigenen, engen Kernfamilie auch die (1) erweiterte Familie, Freunde der Familie, (2) Freunde und (3) Nachbarn<sup>19</sup> in ihren sozialen Kreis einschließen können.

Dieser weite soziale Kreis ließ sich insbesondere in der Gruppe Maulwurf, aber ebenso in den Gruppen Alpaka, Känguru, Luchs und Elefant rekonstruieren. Von diesen Gruppen folgen nun Diskussionsausschnitte, welche diese weiten, heterogenen sozialen Kontakte dokumentieren.

#### *Erweiterte Familie*

Zum weiten, heterogenen Sozialkreis zählt für Kinder des Typs vier auch die erweiterte Familie, inklusive Tanten, Onkeln, Cousins, Cousins und weiteren Familienmitgliedern. Es ließ sich rekonstruieren, dass die Kinder Geborgenheit auch im Zusammensein mit diesen Angehörigen konstruieren. In einer längeren Elaboration der Gruppe Luchs berichten die Kinder über Zeit, die sie mit ihren Cousins verbringen. Dabei schildern sie, dass sie zum einen regelmäßig Zeit dort verbringen und diese zum anderen gefüllt ist mit gemeinsamen Aktivitäten – „da spielen wir immer

---

<sup>19</sup> Die soziale Gruppe des Typs vier konstatiert sich ähnlich einem sozialen Netzwerk, welches von Sophie Ahrens wie folgt definiert wird: „Soziale Netzwerke sind Gefüge von konkreten oder abstrakten Akteuren, die durch Beziehungen miteinander verbunden sind“ (Ahrens, 2009).





Exemplarisch lässt sich dies bei der Gruppe Luchs rekonstruieren. Bereits in der ersten Äußerung legt Cf mit einer frühen Konklusion fest, dass der Familien- und Freundeskreis oberste Priorität hat und man von diesem Kreis „gemocht“, also akzeptiert und angenommen werden müsse, um sich als geborgen verorten zu können.

*Gruppe Luchs, Passage „gemocht werden“, Z. 9–21*

Cf       Also, ich finde, dass man sich zuhause fühlt, wenn  
          man viele Freunde hat, (2) und wenn Mama und Papa  
          einen mögen. (2) Ja und des wars dann eigentlich.

Über das „gemocht werden“ in einer Sozialgruppe konstruieren die Kinder Stabilität und Geborgenheit und schaffen sich so die Grundlage für weitere Ausführungen. Prägnant legt Cf dies bereits in der Vorstellungsphase der Diskussion dar.

Im Kontrast dazu findet sich in der Gruppe Känguru eine abschließende Konklusion zum Ende der Diskussion. Dabei sprechen die Kinder über ihre grundsätzlichen Bedürfnisse, um sich wohl zu fühlen, und stellen den Personenkreis Familie und Freunde auch als Teil dieser grundsätzlichen Basisbedürfnisse dar.

*Gruppe Känguru, Passage: „was ich alles brauche“, Z. 525–542*

Y       Aber du hast noch grad was ganz Wichtiges gesagt,  
          oder?

Dm

      | Mhm, wir brauchen Eltern,

Am

      | Wir brauchen Essen.

Cm

      |

      Wir brauchen Geld.

Am

      | Wir brauchen Trinken.

Cm

      | Wir brauchen Freunde.

Dm

      |

      Wir brauchen ein Haus.

A

      | Wir brauchen ein Gehirn.

B

      | Wir brauchen Augen.





### *Nachbarn*

Weiter ließ sich rekonstruieren, dass sich Kinder des Typs vier nicht nur an erweiterter Familie und Freunden, sondern auch an Nachbarn orientieren. Nachbarn werden als Teil des Zuhauses angesehen und sind als Sozialpartner in der Nähe und ansprechbar. Es wird akzeptiert, dass auch sie Geborgenheit und Sicherheit schenken können.

Dies zeigt sich beispielhaft in einem Zitat der Gruppe Luchs, in dem sie über Freunde und Nachbarn elaborieren.

#### *Gruppe Luchs, Passage: „Freunde und Nachbarn“, Z. 76–86*

- Y        Wie ist des denn wenn du dich irgendwo zuhause fühlst?
- Bf        Weil da weiß ich, dass mich jeder mag und (2) dass ich da (2) auch ähm da (2) kann ich dann auch überall rausgehen. Da sind in der Nähe keine Straßen.
- Cf        Also, ich finde, dass man sich zuhause fühlt, wenn man viele Freunde hat, (2) und wenn Mama und Papa einen mögen. (2) Ja und des wars dann eigentlich.
- Df        Ja. Ich fühl mich zuhause weil da mein Kater ist und wenn ich in Urlaub fahr hab ich ihn ja nicht dabei und, weil, da hab ich ja meine Nachbarn und meine Freunde und die wohnen ja nicht äh (2) wo wenn ich in Urlaub fahr, da wohnen die ja nicht, ja die wohnen einfach bei mir Zuhause in der Nähe.

### *Freundschaften – nicht anwesenheitsgebunden*

Die sozialen Beziehungen konstatieren sich als nicht anwesenheitsgebunden und können von den Kindern auch über weite räumliche Distanzen aufrechterhalten werden. Es zeigt sich, dass die Kinder dieses Typs es auch über räumliche Distanz schaffen, die Beziehungen emotional eng zu erhalten, so dass sie für sie psychisch wertvoll sind. Dies dokumentiert sich zum Beispiel in Elaborationen über Freunde in aller Welt und den Erhalt von Freundschaften via Computer und Telefon (siehe Gruppe Maulwurf).

In folgendem Textausschnitt der Gruppe Maulwurf berichtet Ew von einer Freundin, welche nach Shanghai ausgewandert ist. Trotz der Distanz von Deutschland nach Shanghai besteht die Freundschaft nach wie vor,

wenn auch verändert. Elaborationen über Freunde und Familien auf der ganzen Welt finden sich in der Gruppe Maulwurf wiederholt.

*Gruppe Maulwurf, Passage: „die Freundin in Shanghai“, Z. 253–270*

Dm       Ja! Die Maria\*!

Ew                | Ja natürlich meine ganzen Freunde in Liebesstadt. Die sind ja alle- oder meine beste Freundin. Also, ich war hier nach Friedlingen\* gezogen und die sind, die ist dann auch nochmal weggezogen. Allerdings wesentlich weiter weg. Die is nach Shanghai gezogen. Des heißt-

Cm                | du hast jetzt keine Freundin mehr.

Ew                                | Doch. und jetzt ist es

Fw    | mutter-seelenallein

Ew                                | es is natürlich was völlig anderes weil die sehen wir jetzt so einmal im Jahr, die die wird jetzt diesen Sommer kommen. ja. ich weiß gar nicht

Cm                | @(. )@

Ew                                | irgendwas in 10 Tagen oder so kommt sie nach Deutschland dann is sie erst mal irgendwas zwei drei Wochen in Liebesstadt\*.

Auch in der Gruppe Zebra elaborieren die Kinder über Freundschaften über große Distanzen hinweg. Dabei wird die Möglichkeit, per Brief zu kommunizieren, erwähnt. Die Freundschaft kann also bestehen bleiben, auch wenn Kinder Umzüge erleben. Diese gleiche Freundschaft kann für die Kinder auch über die Distanz und mit veränderten Kommunikationswegen dennoch geborgenheitsschenkend bleiben.

*Gruppe Zebra, Passage: „Freunde aus Afrika“, Z. 274–289*

Y       Und kennt ihr auch Kinder, die von von anders herkommen, die sich vielleicht woanders zuhause fühlen, oder kennt ihr nur Kinder die hier sind?

Cm meldet sich

Df       | Rede einfach.







Dieser Passage voran geht eine Elaboration, in der die Kinder über ihre unterschiedlichen Herkunftsländer, die Ursprungsländer ihrer Eltern und die verschiedenen Muttersprachen sprechen. Bereits hier artikulieren sie sich offen und respektvoll allem für sie Fremden gegenüber (siehe Facette 2). Auch hinsichtlich unterschiedlicher Glaubensrichtungen dokumentiert sich eine Offenheit: Em beginnt mit einer Proposition, in der er die Frage stellt, welcher Religion Af überhaupt angehört. Welche es ist, ist für die Kinder letztendlich von sekundärer Bedeutung.

Weiter lässt sich exemplarisch ebenfalls in der Gruppe Katze dokumentieren, dass die Kinder sich zwar mit ihrem differierenden Aussehen auseinandersetzen und dieses als heterogen wahrnehmen, es aber für sie elementar ist, diese Heterogenität anzunehmen und zu respektieren.

In der folgenden Passage debattieren die Kinder über das Mobbing, dem ein Teilnehmers, Dm, ausgesetzt war, der aufgrund seiner dunklen Hautfarbe in einer früheren Schule ausgeschlossen und ausgelacht wurde.

*Gruppe Katze, Passage: „Mobbing aufgrund einer anderen Hautfarbe“, Z. 416–462*

Cf | Ja, weil s zu klein is.  
(2) Egal, jetzt bist du hier in Friedlingen\*. Und hast Freunde.

Alle | @(. )@

Em Jetzt zeig noch einmal (seine )

Bf | Wurdest du eigentlich in äh,  
Stefans- äh, Stefansburg\*, auch ähm, also, tschuldigung, dass ich das jetzt sage aber auch so beleidigt wie Francesco\* Elijah\* und so weiter dich beleidigen?

Em | Ach Gott Alter einmal vielleicht aus  
Spaß.

Af, Bf, Cf |  
Einmal.

Cf |  
Und aus Spaß?

Bf | Des is was richtig Schlimmes, was du da sagst.

Em | Sag ich, sag ich ernst? Nein.

Bf | Aber er empfindet es als ernst und Matteo\* beleidigt ihn auch immer damit.

Cf | Schon, ge.

Bf | Ich mein er kann doch nichts dafür, oh Gott.

Em |  
(°Ja, ja des stimmt ja, ich kann auch nix dafür, des fällt mir, ne)

Cf | Oh Gott sagst du.

Em Hey, schlag ein Bruder.

Dm @Nein.@ Nein in Stefansburg\* wurd ich nicht beleidigt.

Em Aber du hast doch Schule gewechselt, weil du doch beleidigt wurdest? Hast du doch mal gesagt.

Cf Nein, das war hier. Oder?

Dm | Des war hier.

Em Ja hier. Aber, welche Schule war des?

Dm Ähm. Anselm- Schule\*. Des war so-

Em | Wieso wurdest du da so gemobbt?

Bf | Genau so wie ihr hier ihn mobbt, ne.

Dm | Ich weiß es nicht.

Em | Er wird doch hier nicht gemobbt, Alter-

Af, Bf, Cf | Neee.

Em | Aber so richtig Mann, dass er weint-

Bf | Oh, er weint.

Cf

└ Oh. Als ob du ihn nicht immer zum Weinen bringst.

?

└ Passt

schon Mann.

Em

└ Einmal hat er geweint weil ich, ihr alle gesagt ham, dass er schlecht singt, okay?

Bf

└ Nein, also, ich hab nicht gelacht-

Es dokumentiert sich, dass den Kindern der Ausschluss von Dm bewusst ist und sie es als belastend und unfair empfinden, wenn Kinder, hier Dm, aufgrund einer individuellen Andersartigkeit gemobbt werden. Hier springen die Mädchen Dm zur Seite und verteidigen ihn, aber auch Em versucht die Situation zu schlichten und die Gruppe wieder zu einer Einheit, trotz der Heterogenität, zusammenzuführen: „Hey, schlag ein Bruder“.

Die Orientierung an Akzeptanz einer unterschiedlichen Herkunft zieht sich durch die gesamte Diskussion der Gruppe Katze. Beispielhaft hierfür ist die Passage: „fifty-fifty“, in der die Kinder mit Af darüber sprechen, welcher Nationalität sie angehört. Es dokumentiert sich, ähnlich wie bereits bei Glauben und Aussehen, dass sie die Heterogenität der Herkunft bewusst wahrnehmen und mit Interesse hinterfragen, diese Heterogenität aber gleichzeitig zu gegenseitigem Respekt und Akzeptanz führt.

*Gruppe Katze, Passage: „fifty-fifty“, Z. 781–794*

Em

└ Aus wel-

chem Land kommst du eigentlich?

Bf

└ Wie lang müssen wir- also ihr Va- darf ich sagen? Nein, sag du.

Em

└ Weil ich hab mal irgendwie gehört du bist Russin und Türkin.

Af

└ Meine Mama is Russe und mein Papa is Türke.

Bf

└ Aber sie

kann beides nich.

Af

└ @Hähä@

Alle

@(.)@

Af		Doch. Hälfte. Fifty-fifty.	
Bf			Hälfte.
Cf			Fifty-
	fifty		

Viele Kinder der Gruppe Maulwurf haben bereits Erfahrungen mit längeren Reisen, Umzügen aus fremden Ländern oder Freunden aus verschiedenen Kontinenten. So elaborieren sie in folgender Passage, vermutlich aus Erfahrung, über ihre bisherigen Reisetätigkeiten. Die Passage schließt an den Impuls Globus und die Fotos fremder Kinder an, welche den Kindern der Gruppe Maulwurf nicht als „fremd“, sondern lediglich „anders“ erscheinen.

Gruppe Maulwurf, Passage: „Australien, Afrika und eine Weltreise“, Z. 311–347

Y | ich glaube die ham auch alle n Zuhause diese Kinder. Was wie glaubst du denn wie fühlen die sich denn?

Am | ja also der da oben die fühlen sich

Em |

hey hier in Australien

Pm | die fühlen sich gut.

Tw | da unten

Am | ja toll.

Pm | der kommt nach Australien.

Tw | hey, nicht den Globus drehen

? | der kommt ins Meer. der kommt ins Meer.

Hw | vielleicht macht der eine Weltreise

Em | irgendwo nach Asien

Hw | hier hier hier. bleib



mit beiden Gepflogenheiten, der europäischen und der afrikanischen, nebeneinander aufgewachsen ist und in der Lage ist, diese beiden Gepflogenheiten nebeneinander auszuleben. Diese Tatsache empfinden ihre Mitdiskutierenden als Normalität, welche nicht in Frage gestellt wird.

*Gruppe Zebra, Passage: „Tansania“, Z. 189–214*

*Ef hat bis jetzt nach Tansania\* gesucht. Ist dem Weinen sehr nahe.*

Y Da schau, da ist Tansania\*.

Bm Und wo is dann bitte Deutschland?

Y Willst du uns noch was erzählen über Tansania\*? Warst du da schon mal?

Ef Ja und da wohnt meine ganze Familie und des sind ganz, äh, ganz, äh, soo viele und die kennen mich irgendwie alle und (2)-

Cm

└ also bist du weltberühmt?

Ef └ Nein, äh-

Cm └ Berühmt in dem Land?

Ef └ Also als ich das erste Mal da war, da hab ich das erste Mal meine Tante gesehen, und, meine Tante is irgendwie ziemlich dick,-

Alle └ @(.)@

Ef └ Und-

Am └ @(.)@

Cm └ Is die so dick?

Ef

└ Und da war so jemand, ähm, ich weiß nich mehr wer des war, aber, äh, es war so irgendwie der Verwandte vom Papa, weil mein Papa kommt aus Tansania und da des war der Verwandte vom Papa, ja, und dann hab ich die Verwandte, und die hat so ein ganz großes Schloss gehabt, irgendwie, also so ein großes Haus, mit so Säulen da waren sie, und da war so ein ganz

viele Säulen, und da war sogar ein Massagestuhl.

### *Sprache*

Die Flexibilität der Kinder dokumentiert sich auch anhand der Kompetenz, andere, neue lebensweltliche Aspekte und Gepflogenheiten anzunehmen, zu erlernen und ihnen aktiv entgegenzutreten. Im Folgenden stellt sich dar, dass Kinder des Typs vier Geborgenheit ebenfalls, ähnlich wie Typ zwei, über die Möglichkeit von Kommunikation konstruieren. Diese bezieht sich aber nicht allein auf die Muttersprache, wie bei Typ eins und zwei, sondern schließt auch die Möglichkeit mit ein, neue Sprachen zu erlernen oder mittels Mimik und Gestik zu kommunizieren.

*Gruppe Katze, Passage: „Spanisch ist geil“, Z. 850–889*

Bf                    | Sag doch.  
Em                    | Tunesisch is (     )  
Bf                    | Sag doch, wie geht es  
                      | dir.  
Af                    | Sag doch.  
Cf  
                      | Lābās aalik.  
Af                    | Sag du.  
Bf                    | Hallo, Hallo, wie geht es dir.  
Dm                    | Äh, Hola, cómo tu estás?  
Cf  
                      | **Woohooo**  
Bf                    | Alter, des is endgeil.  
Af                    | @(. )@  
Bf                    | Endcool. Des is voll cool.  
Em                    | Sag noch mal.  
Dm                    | Nein.  
Cf                    | Sag mal du.  
Bf                    | Was soll ich sagen?  
Cf                    | Ja, hallo, wie geht's dir?





*Gruppe Katze, Passage: „die Freundin aus Japan“, Z. 749–780*

Af       Ja, also ich hab ne Freundin, sie hieß, ich weiß  
          nich mehr wie ihr Namen is so-

Cf                | Is des Japan-

Af                        | Ja, ja, also so schwer, aber  
          sie konnte ziemlich gut deutsch reden, also wir ham  
          uns so kennen gelernt-

*Dm gähnt*

                          aufm Spielplatz, ich hab mir  
weh getan und sie war mit ihrer Mama draußen und  
ich hab mir mein Knie so aufgerissen, oder so-

Bf

          | °aufgeschürft°

Af       | Ja genau. Und dann kam sie so zu mir, brauchst  
          du Hilfe, soll ich dir ein Pflaster holen, hat sie  
          gesagt, dann hab ich gesagt, ja okay, des wär sehr  
          nett und dann kam ihre Mutter, ihre Mutter konnte  
          nich so gut deutsch reden und ähm hat mir ein Pflas-  
          ter gegeben und dann hat die, äh des die des Kind  
          mich gefragt wie ich heiße, wie alt ich bin, was  
          machst du da-

Bf       | deine Haare (     )

Af                        Ja. Ähm. Dann hab ich, ähm, da  
          war ich, ähm, neun, und dann hab ich und sie war  
          da, sie war zehn, sie war älter als ich, ein Jahr  
          älter und dann bin ich zu ihr nach Hause gekommen,  
          dann hat sie mir alles angeboten, dann hab ich ge-  
          sagt nein danke, ich muss jetzt nach Hause gehen,  
          dann hat sie gesagt wieso bleibst du nicht hier,  
          wollen wir Freunde sein und dann hab ich gesagt,  
          ja, du bist sehr nett, und dann ham wir uns eine  
          Stunde lang unterhalten-

Bf                                | eine Stunde. Boa.

Af    |

@Ja.@ Is ja nich auch so lange.

Cf       | Is die Deutsche?

Af                                | Nein, Japanerin.

Für die Kinder hat die Kommunikation einen hohen Wert; gleichzeitig ziehen sie die Möglichkeit, über Mimik und Gestik zu kommunizieren oder fremde Sprachen zu erlernen, in Betracht. Sprache konstatiert sich hier als erlernbarer und veränderbarer Faktor, der dazu beiträgt, Geborgenheit zu konstruieren. Elaborationen über variablen Sprachgebrauch und das Erleben von Veränderungen zeigen sich auch in der Diskussion der Gruppe Maulwurf.

### *Zusammenfassung*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder des Typs vier über einen heterogenen, flexiblen lebensweltlichen Rahmen Geborgenheit konstruieren. Wie sich im empirischen Material gezeigt hat, bildet die Grundlage für die Konstruktion von Geborgenheit das gemeinsame Ausleben von Gepflogenheiten und Bräuchen. Es dokumentiert sich, dass diese sowohl die eigenen als auch für sie fremde Gepflogenheiten bzw. gelernte oder vertraute bzw. vertraut gewordene Bräuche sein können. Einen gewichtigen Faktor im lebensweltlichen Rahmen stellt auch bei Typ vier die Sprache dar. Im Kontrast zu Typ eins und zwei konnte für Typ vier rekonstruiert werden, dass die Kinder nicht ausschließlich ihre Muttersprache als geborgenheitsgebend wahrnehmen, sondern auch die Möglichkeit in Betracht ziehen, weitere Sprachen zu erlernen. In dieser Möglichkeit sieht Typ vier sogar eine Chance. In ausführlichen Elaborationen dokumentiert sich die Begeisterungsfähigkeit und Freude über lebensweltliche Unterschiede und die Neugierde, diesen zu begegnen und diese anzunehmen. Als weitere Facette lässt sich für die Kinder der Umgang mit heterogenen Persönlichkeiten rekonstruieren. Es zeigt sich, dass die Kinder Heimat und Geborgenheit konstruieren können, wenn sie in ihrer Heterogenität als individuell angenommen werden und sich somit innerhalb einer heterogenen Gruppe geborgen fühlen können. Die Kinder selbst orientieren sich aber zu jeder Zeit ebenfalls an heterogenen Persönlichkeitsmerkmale in ihren subjektiven Heimatkonstruktionen. Es ließ sich rekonstruieren, dass sie diese aufnehmen und annehmen können. Geborgenheit konstruieren sie, wenn sie ihrer eigenen Andersartigkeit in einer heterogenen Gruppe ausleben können. Dies dokumentiert sich an Beispielen hinsichtlich Glauben, Aussehen und Herkunft. *Heimat* ist für Typ vier in heterogenen Lebenswelten möglich und erlernbar. Es

lässt sich folgern, dass die Kinder Heimatkonstruktionen hinsichtlich lebensweltlicher Aspekte modifizieren können.

### **Vergleichsdimension 3:**

#### **Verortung im physischen Raum – Verortung in einem flexiblen, heterogenen physischen Lebensraum**

Im empirischen Material lässt sich rekonstruieren, dass sich Kinder des Typs vier auf einen variablen, flexiblen und damit heterogenen physischen Lebensraum fokussieren können. Es dokumentiert sich die Orientierung an diversen physischen Räumen, die von den Kindern als *Heimat* konstruiert werden können.

Es dokumentiert sich ferner, dass Typ vier sich neuen, physischen Räumen anpassen kann und fähig ist, Raumkompetenz dazuzugewinnen. Hieraus lässt sich folgern, dass es dieser Typ schafft, sich durch Aktivität innerhalb eines neuen Raumes Orientierung und Kenntnis zu verschaffen und den Raum selbst zur *Heimat* zu machen.

In der Gruppe Elefant, einer Gruppe, in der mehrere Kinder über Umzugserfahrung verfügen, dokumentiert sich exemplarisch, dass die Kinder den Ortswechsel durchaus als Herausforderung ansehen – eine Schwierigkeit ist das Zurücklassen der alten Freunde. Sie erkennen den Umzug aber auch als Chance an, weil er die Möglichkeit bietet, neue Freunde kennenzulernen, einen neuen Raum, eine neue „Gegend“ zu erkunden, und das Erlebnis eines Umzugs den kindlichen Erfahrungsraum bereichert.

#### *Gruppe Elefant, Passage: „auch gut“, Z. 100–110*

##### *Schweigen (8)*

- Y        Wie war des denn wo ihr umgezogen seid.
- Fm      Also ich fands sehr stressig und halt auch irgendwie ein bisschen dumm dass man halt die alten Freunde und so verliert und äh aber man findet immer neue Freunde. Find ich auch gut daran. (3) Auch ne neue Gegend.
- Aw      Ich glaube dass man sich nicht so gut fühlt weil ich hab noch keinen Umzug erlebt.
- Dw      Ich ich finds zwar schade aber auch witzig wenn man mit so nem großen Auto fahren kann.

Y            mhm

Ähnlich wie bei Typ zwei dokumentiert sich auch bei Typ vier eine Synthese mit sozialen Beziehungen, das heißt, die Verbindung von Raum und sozialen Beziehungen verschafft ein Plus an Vertrautheit und Geborgenheit.

Dies lässt sich exemplarisch an der Passage „Freunde zum Wohlfühlen“ rekonstruieren, in der die Kinder darüber elaborieren, dass die Möglichkeit, neue Freunde zu finden, besteht, dies aber Zeit und Mühe in Anspruch nimmt. Die Möglichkeit, sich im Raum frei zu bewegen und über Ortskenntnis zu verfügen, sich selbstständig zu Freunden und sozialen Partnern zu bewegen, gibt auch den Kindern des Typs vier ein mehr an Geborgenheit.

*Gruppe Elefant, Passage: „Freunde zum Wohlfühlen“, Z. 127–145*

*Stummer Impuls: Globus*

*Kinder schauen ihn von ihrem Sitzplatz aus an, berühren ihn nicht, bewegen sich nicht auf ihn zu.*

Aw        Hm ich glaube wenn man in ein anderes Land zieht dass es dann erst mal noch neuer ist weil dann andere eine andere Sprache erzählen, also reden. Und auch wenn man in den Urlaub fährt manchmal.

Y            mhm

Bw        Also dass ich mich wohlühl brauch ich, des dass ich mich auskenn und viele Freunde dass ich halt jemanden kenne und falls ich mich mal verlaufe dass ich weiß da und da wohnt derjenige und dann kann ich zu dem hingehen.

Y            mhm

Bw        Dass die immer für mich da sind zum Beispiel.

Ew        Also wenn ich jetzt in ein anderes Land ziehen würde dann bräucht ich auch so n ich glaub ganz schön lange bis ich mich da richtig wohl fühle.

Y            mhm

*Schweigen (25)*

Wie in der Beschreibung oben bereits tangierend angesprochen wurde, orientiert sich Typ vier an Aktivität innerhalb eines Raumes und daran,



Tw

└ und ein Swimmingpool, eine Cocktail-  
bar

?

└ hahahah

Pw

└ stimmt

des jetzt wirklich dass du (?)

Tw

└ ja klar, da sind wir jede Sommerfe-  
rien drei Wochen lang.

Am

└ kann ich mitkommen?

Tw

└ Ja, vielleicht.

Pm

└  
Ich könnte mir vorstellen in Polen zu leben. Ich  
hab mal so n Buch gelesen des war von (?)

Em

└ Ich könnte mir vorstellen in Italien  
zu leben. Das würd ich später vielleicht auch mal  
machen.

Hw

└ Ich könnt mir vorstellen in Frankreich zu leben,  
aber so zum Beispiel

Em

└ ja mit französisch Accent

Hw

└ @(.)@ aber ähm ich könnte mir  
sowas nicht vorstellen was jetzt meine Freundin,  
die muss das jetzt sozusagen machen. Ähm irgendwie  
sozusagen fast ans andere Ende der Welt einmal zu  
ziehen. So einmal von da nach da.

Pm

└ Willst du von da nach da hoch.

Y

└ Wie wär des denn dann?

Hw

└  
Des wär des wär halt fremd für einen. Vor allem  
weil man (.) da kaum etwas versteht, da gibt's so  
wenige, die Deutsch sprechen.

Tw

└ Ja. Ich hab

Hw

└ Also wenn du auf die Straße gehst,  
hörst du entweder Englisch

Em

└ oder Deutsch.

Hw

└ Nein. Nein. Oder ähm in Singapur hörst du  
dann irgendwelche asiatischen Sprachen, Chinesisch,  
Japanisch und so weiter und sofort,

Pm

└ Jaja.

Hw

└ Is so.

Pm

└ Ja, ich weiß.

Tw

└ Ja aber wenn du jetzt hier auf die Straße reden  
hören können wir Deutsch und manchmal Englisch,  
aber ich hab manchmal auch schon arabische Leute  
gesehen.

Am

└ Ja toll, ich kenn auch französische  
Leute.

Pm

└ Ja, aber ich kann mich eher,  
also ich kann mir nur vorstellen in Frankreich zu  
leben, wenn ich bei meiner Tante wohnen würde. Aber  
wenn wir, wir wurden ja nach Deutschland, mein Vater  
wurde ja nach Polen versetzt und dort haben wir  
auch zwei Jahre gewohnt und mein Bruder, der kann  
ja konnte damals fließend Tschechisch und ähm ich  
stell mir da vor, dass der sich da auch sehr zuhause  
gefühlt hat dort in Tschechien, weil er ähm, weil  
er is sozusagen dort aufgewachsen bis er drei war  
und er konnte auch Tschechisch sehr gut, also mehr  
als Deutsch sogar n bisschen, und äh einmal is er  
auch am Bahnhof weggelaufen und dann hat er den  
Polizisten erklärt wo er war. Also ich glaub also,  
aber jetzt kann er leider kein Tschechisch mehr,  
aber ich könnt mirs gut als Kind vorstellen, wenn  
man mit seinen Eltern ähm irgendwo in ein fremdes  
Land kommt, dort kein Wort versteht, dann is es  
schon irgendwie schlimm, weil wenn man dann was  
falsch ausspricht, dann lachen die Kinder viel-  
leicht.

Hw | die verstehen einen dann wahrschein-  
lich noch nicht mal richtig oder verstehen einen  
falsch. Weil es gibt ja auch viele Worte, die sehr  
ähnlich sind

Pm | Ja.

Hw und dann spricht man zum Beispiel in sehr komplizierten Sprachen dann irgendein komplett anderes Wort, die denken ja was soll das denn jetzt heißen, ein völlig unzusammenhängender Satz.

Ferner konstatiert sich auch bei Typ vier, wie bereits bei Typ zwei und wie ebenfalls bei Typ eins und drei, dass die physische und psychische Sicherheit des Raumes für die Kinder gewährleistet sein sollte, damit sie Geborgenheit und *Heimat* konstruieren können.

Dennoch dokumentiert sich, dass dieser Typ die Gefahren und Risiken des Lebens allgemein als geringfügiger ansieht und dennoch zur Diskussion stellt, auch in einem risikoreicheren Land leben zu können, was sich exemplarisch bei der Gruppe Gorilla darstellt:

*Gruppe Gorilla: Passage: „geboren in Afrika“, Z. 127–134*

Af     Ähm, manche Kinder, manche Kinder, die sind halt  
arm und, ja, manchmal fühlen die sich halt nicht  
wohl, wenn sie, halt, nichts zum Beispiel zum Essen  
haben oder so was.

Cf Ich glaub die anderen Kinder fühlen sich auch wohl,  
weil die sind ein anderes Leben gewöhnt.

Bf Ich glaub ähm, des is egal wo ma wohnt.

Af Es kommt drauf an, wo man geboren ist und wie man  
erzogen ist, so, macht einem des Leben auch Spaß.

Für Kinder dieses Typs lässt sich rekonstruieren, dass sie ein Leben in multiplen, geographisch flexiblen Räumen als möglich erachten und, im Gegensatz zu Typ zwei, nicht nahraumbezogen denken.

Es dokumentiert sich, dass die Kinder die Möglichkeit, mehrere, differente Zuhause nebeneinander zu haben und diese nicht zwingend miteinander in Konkurrenz treten zu lassen, wahrnehmen.



*Gruppe Maulwurf, Passage: „mehrere Zuhause“, Z. 35–52*

Tw Irgendwie ja.

Pm Ich hab drei.

? Und wo?

Hw Also, ich hab zwei Orte und drei Zuhause, sozusagen auch @(. )@, also -

?

| @(. )@

Hw

| Ja. Wir sind einmal im Ort umgezogen und jetzt sind wir einmal nach Friedlingen\* gezogen. Aber (2), ja am stärksten, also ich vermiss jetzt nicht irgendwie die Wohnung oder so, oder das Haus sondern eigentlich eher das (2) @(. ) den Ort@ und ähm-

Pm

| Die, die die die Hausumgebung.

?

| Die Häuser.

Hw

| Ja, die Umgebung, vor allem, also (2), ja wir ham sehr nah an Fie- äh an Liebesstadt\* gewohnt.

Am

| Und deswegen sprichst du auch so. oder?

*Zusammenfassung*

Als dritte Dimension lässt sich für die Kinder des Typen vier ein flexibler, heterogener und veränderbarer Raum rekonstruieren.

Aus dem empirischen Material geht hervor, dass die Kinder Raum wahrnehmen als den Ort, in dem sie aktuell leben und an dem sie augenblicklich sozial eingebettet sind. Dieser Raum lässt sich aber, durch eigene Aktivität wie auch durch Gewöhnung, verändern. Dadurch kann der Heimatraum sozusagen erlernt werden. Möglichkeiten zur selbstständigen Orientierung und soziale Einbettung steigert den Geborgenheitsfaktor des Raums.

Es dokumentiert sich zudem, dass ein Raumwechsel für die Kinder des Typs vier möglich erscheint.

## Modus der Konstruktion von Geborgenheit – Herstellung von Geborgenheit im dynamisch-flexiblen Modus

### Modus der Konstruktion hinsichtlich sozialer Verortung

Für die Kinder lässt sich rekonstruieren, dass sie sich in einem Leben mit wechselnden, auch anfänglich unbekannten anderen Kindern und Freunden als geborgen erachten. Diese dynamische Verortung in einer heterogenen Sozialgruppe steht in maximalem Kontrast zu den Kindern des Typs eins und auch des Typs zwei.

Sie dokumentiert sich im Ausschnitt „ein Pflaster hilft“ aus der Diskussion der Gruppe Katze. Af berichtet in einer Elaboration von einem Ausflug auf den Spielplatz, wobei sie ein Mädchen trifft, das sowohl einer anderen Ethnie angehört als auch eine andere Sprache spricht als sie. Dennoch lässt sie sich auf ein Spiel und eine Unterhaltung ein und kommt am Ende sogar zu der Konklusion, dass sie Freunde sein könnten.

Gruppe Katze, Passage: „ein Pflaster hilft“, Z. 751–780

Cf L Is des Japan-

Af | Ja, ja, also so schwer, aber  
sie konnte ziemlich gut deutsch reden, also wir ham  
uns so kennen gelernt-

Francesco gähnt

aufm Spielplatz, ich hab mir weh getan und sie war mit ihrer Mama draußen und ich hab mir mein Knie so aufgerissen, oder so-

Bf

└ °aufgeschürft°

Af

└ Ja genau. Und dann kam sie so zu mir, brauchst du Hilfe, soll ich dir ein Pflaster holen, hat sie gesagt, dann hab ich gesagt, ja okay, des wär sehr nett und dann kam ihre Mutter, ihre Mutter konnte nicht so gut deutsch reden und ähm hat mir ein Pflaster gegeben und dann hat die, äh des die des Kind mich gefragt wie ich heiße, wie alt ich bin, was machst du da-

Bf

└ deine Haare ( )

Af

Ja. Ähm. Dann hab ich, ähm, da war ich, ähm, neun, und dann hab ich und sie war da, sie war zehn, sie war älter als ich, ein Jahr älter und dann bin ich zu ihr nach Hause gekommen, dann hat sie mir alles angeboten, dann hab ich gesagt nein danke, ich muss jetzt nach Hause gehen, dann hat sie gesagt wieso bleibst du nicht hier, wollen wir Freunde sein und dann hab ich gesagt, ja, du bist sehr nett, und dann ham wir uns eine Stunde lang unterhalten-

Bf

└ eine Stunde. Boa.

Af

└

@Ja.@ Is ja nich auch so lange.

Cf

└ Is die Deutsche?

Af

└ Nein, Japanerin.

Der folgenden Passage geht eine Elaboration voraus, in der Cf von ihrem Umzug in ein neues Dorf berichtet und den Schwierigkeiten, die damit einhergingen. Wie sie aber von der neuen Freundesgruppe aufgenommen wurde, beschreibt sie im folgenden Abschnitt. Sie wurde wohlwollend in die „Bande“ aufgenommen und es lässt sich demzufolge rekonstruieren, dass sie sich dynamisch in der neuen sozialen Gruppe als geborgen verortet hat:

*Gruppe Hund, Passage: „im Freundeskreis geborgen“, Z. 19–29*

- Alle @ (2) @  
Bf | @Ich auch@  
Cf @Ja toll. ja auf jeden Fall@, da ham se mich, in der Schule richtig schön aufgenommen, da hab ich mich auch richtig wohl gefühlt (.) da ham se mir dann alles gezeigt und-  
Af | und jetzt sind wir zu fünft ne Bande.  
Df | ja, mit der Eva. (.) Meier.  
Af | Ja.  
Cf Wir machen alles jetzt eigentlich zusammen. und ich fühl mich richtig wohl hier.

Durch diese dynamische, aktive Verortung dokumentiert sich, dass es Kindern des Typs vier möglich ist, sich als geborgen in heterogenen Sozialgruppen zu verorten, was sich auch in der Passage „Freundeskreis und Heimweh“ darstellt:

*Gruppe Hund, Passage: „Freundeskreis und Heimweh“, Z. 37–47*

- Df Also ich fühl mich (.), also, daheim gut und bei der Lisa\*, weil des meine beste Freundin ist. (.) da is auch cool.  
Cf | Ich fühl mich auch bei meinen Freundinnen wohl, wenn ich übernachtete oder so (.), manchmal krieg ich aber auch Heimweh. @ (.) @  
Bf Ich fühl mich, bei mir daheim wohl und bei der Lulu\* wohl und bei der Mimi\* wohl und @bei der Hanna\* wohl und bei der Lisa\* wohl.@  
Alle @ (.) @  
Af Also ich fühl mich eigentlich (.) bei meine Freundinnen überall aufgehoben und wohl (.), ja und °zu-hause auch.°

Der Modus der Konstruktion von Geborgenheit dokumentiert sich auch hinsichtlich der Verortung in Lebenswelten bei den Kindern des Typs vier als dynamisch und aktiv.

So stellt sich in der Gruppe Katze in der Passage „Sprachen sind toll“ dar, wie die Kinder mit unterschiedlichen Sprachen umgehen. Es dokumentiert sich ein offener, neugieriger, aktiver Umgang damit. Die Kinder nehmen Sprachen als erlernbar und als mobiles Mittel der Kommunikation wahr:

Cf                       | Tunesisch is so wie Arabisch also-  
Bf  
    | Ok, sag du-  
Cf  
    | Tunesisch is so wie Arabisch-  
Bf                     | Sag doch.  
Em                     | Tunesisch is (     )  
Bf                               | Sag doch, wie geht es  
dir.  
Af                               | Sag doch.  
Cf  
    | Lābās aalik.  
Af                     Sag du.  
Bf                     Hallo, hallo, wie geht es dir.  
Dm                               | Äh, Hola, cómo tu estás?  
Cf  
    | **Woohooo**  
Bf  
    | Alter, des is endgeil.  
Af                     | @(.)@  
Bf                     | Endcool. Des is voll cool.  
Em                               | Sag noch mal.  
Dm                               | Nein.  
Cf                     | Sag mal du.

Bf | Was soll ich sagen?

Cf Ja, Hallo, wie geht's dir?

Bf | Nein, warte, nako-

Cf | ähä,  
nako-

Bf | Nako bedeutet, hör auf.

Alle | @(.)@

Af | Nako

Cf Ich hab zwei afghanische Freunde. Sie und, meine andere afghanische Freundin halt.

Bf | Aber Spanisch is endgeil, ich will auch Spanisch-

Af | Spanisch is endgeil @(.)@

Cf | Ja, des is endcool.

Bf | Du musst jetzt ganz viele bitte Wörter sagen. Ich liebe des. Des is so ein geiler Akzent-

Cf, Af | @(.)@

Bf | irgendwie. Des is so ganz cool. Meine Schwester hat nämlich jetzt, äh, Latein, und äh, als, ähm, also sie hat ja jetzt ganz viele Zweige, hat sie jetzt nämlich auch Spanisch genommen. Spanisch is richtig geil. Find ich. Doch, Spanisch kann man wirklich voll oft benutzen.

*Schweigen (3)*

### *Modus der Konstruktion hinsichtlich der Verortung im physischen Raum*

Dieser mobile und aktive Modus dokumentiert sich auch hinsichtlich der Verortung im physischen Raum. Es dokumentiert sich, dass die Kinder sich auch dann als geborgen verorten und Geborgenheit konstruieren können, wenn die physischen Räume gewechselt werden. Geborgenheit können sie aktiv und selbstständig nach einem Raumwechsel wieder herstellen.

Dies dokumentiert sich exemplarisch in der Passage „leben überall“, in der alle teilnehmenden Kinder von ihren positiven Erfahrungen



Bm

L kann ich mitkommen?

Cm

L ja, vielleicht.

Fw

L ich könnte mir vorstellen in Polen zu leben. (2) Ich hab mal so n Buch gelesen des war von (?) -

Dm

L  
ich könnte mir vorstellen in Italien zu leben. Das werd ich auch später vielleicht mal machen.

Ew

L ich könnt mir vorstellen in Frankreich zu leben, aber so zum Beispiel

Dm

L ja mit französisch Accent

### *Zusammenfassung*

Als vierte Dimension lässt sich für die Kinder des Typs vier ein dynamischer, flexibler Modus der Herstellung von Geborgenheit rekonstruieren. Aus dem empirischen Material geht hervor, dass die Kinder sich eigenständig, aktiv und dynamisch sozial, räumlich und lebensweltlich verorten. Dieser Modus kann sich steigern, wenn sie in ihren sozialen Gemeinschaften sicher verortet sind und dann noch dynamischer und aktiver auf äußere Veränderungen und Wechsel eingehen können.

### *Zusammenfassung Typ vier: Daheim in der Welt*

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass im empirischen Material rekonstruiert werden konnte, dass die Kinder des Typs vier Geborgenheit im Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion herstellen. Dabei verorten sie sich in ihren sozialen Beziehungen in einem weiten, heterogenen Kreis. Es ließ sich rekonstruieren, dass die Kinder flexibel ihren Sozialkreis erweitern und verändern können, neue Kinder und Menschen in ihren Kreis einschließen und auch innerhalb dieser Flexibilität Geborgenheit konstruieren. Auch gegenüber ihrer Lebenswelt dokumentiert sich bei Kindern des Typs vier Offenheit und Flexibilität. Trotz individueller persönlicher Unterschiede ließ sich rekonstruieren, dass sie Kinder einer Gruppe als gleichwertig betrachten und annehmen. Ihre eigene Persönlichkeit frei ausleben zu können dokumentierte sich aber auch



Notwendigkeit. Es zeigt sich, dass sie subjektiv fremde und andere Lebensgewohnheiten und Gepflogenheiten offen annehmen und ihnen aktiv entgegentreten. Auch im physischen Raum verorten sich diese Kinder flexibel. Es dokumentiert sich die Orientierung an diversen physischen Räumen, die flexibel von den Kindern angenommen werden können und in denen eine als geborgen empfundene Verortung stattfinden kann.

#### **4.4 Heimatkonstruktionen der Typen im Überblick**

Mit dieser empirischen Studie wurde analysiert, welche handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich der Konstruktion von subjektiven Heimatkonstrukten sich bei Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren rekonstruieren lassen. Hierzu wurden elf Gruppendiskussionen mit Kindern geführt und alle Diskussionen in die Analyse einbezogen. Sie wurden transkribiert und anschließend nach der dokumentarischen Methode (siehe Kapitel 3) regelgerecht interpretiert. Durch fallinterne und fallübergreifende Kontrastanalysen konnten Rahmenorientierungen rekonstruiert werden und daraus folgend die Basistypik der Herstellung von Geborgenheit abgeleitet und abstrahiert werden. Es folgte eine idealtypische Verdichtung des empirischen Materials, um zu beschreiben, wie Kinder sich sozial, räumlich und in Lebenswelten verorten und in welchem Modus sie das subjektive Konstrukt ihrer *Heimat* konstruieren. Im Sinne der idealtypischen Rekonstruktion wies die Basistypik der Herstellung von Geborgenheit vier Dimensionen (1.) Verortung in sozialen Beziehungen, (2.) Lebensweltliche Verortung, (3.) Verortung im physischen Raum und (4.) Modus der Geborgenheitskonstruktion) auf, welche sich in den jeweiligen Typen different generieren ließen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Spezifika der oben dargestellten Typen von Kindern hinsichtlich ihrer Konstruktionen von Heimat darstellen:

##### **Zusammenfassung Typ eins: Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segativen Konstruktion**

Kinder des Typs eins konstruieren Heimat innerhalb eines selbstbezogenen, homogenen Konstrukts. Diese Kinder verorten sich sozial und räumlich in einem persönlichen, individuellen Konstrukt, in Kongruenz mit einer starken inneren kindlichen Statik. Über diese persönliche, innere

Stabilität in Kongruenz mit einer äußeren Stabilität konstruieren sie eine unerschütterliche Geborgenheit, worüber dann ihre ganz eigene, subjektive Heimat konstruiert werden kann.

Aus dem empirischen Material lässt sich rekonstruieren, dass Kinder des Typs eins sich maßgeblich an folgenden Faktoren orientieren:

(1) Soziale Beziehungen, welche engmaschig geprägt sind von um sie kreisenden Menschen aus Familie und engen Freunden. Dieser soziale Kreis entspricht ihren homogenen sozialen und persönlichen Vorstellungen. Es dokumentiert sich eine ausschließliche, stoische Akzeptanz ihrer eigenen, ihnen bekannten und von ihnen gelebten Persönlichkeitsmerkmale.

(2) Ihnen bekannte lebensweltliche Aspekte: Die Kinder orientieren sich ausschließlich und stoisch an ihnen bekannten Bräuchen, Riten und Lebensgewohnheiten. In dieser engen, stoischen sozialen und lebensweltlichen Verortung konstruieren sie für sich selbst ein hohes Maß an Geborgenheit. Es lässt sich rekonstruieren, dass Integration und Akzeptanz gegenüber Fremdem und Neuem für Kinder dieses Typs nicht möglich sind, sondern sogar mit Abneigung und Gewalt dagegen vorgegangen wird.

(3) Kleinräumige, engen Schutz- und Rückzugsräume. Diese stellen sich meist als ihre eigenen Zimmer und territorialen Räume dar. Es lässt sich rekonstruieren, dass die Kinder dorthinein nur ihrem engen sozialen Zirkel Einlass gewähren. Innerhalb dieser homogenen, statischen Räume konstruieren sie sich ein hohes und für sie zufriedenstellendes Maß an Geborgenheit.

(4) Die Herstellung von Geborgenheit konstatiert sich für die Kinder des Typs eins in einem stoisch-segregativen, statischen Modus. Es dokumentiert sich, dass sie als individuelle Konstrukteure ihrer homogenen räumlichen und sozialen Verortung agieren.

Aus dem empirischen Material ergibt sich, dass sich die Kinder des Typs eins über das Leben in einem engen, homogenen Rahmen, rotierend um sich selbst, Geborgenheit konstruieren. Sie verorten sich statisch in sich selbst und über um sie rotierende lebensweltliche und soziale Aspekte und orientieren sich am Nahraum. Durch diese innere Statik können sie

eine unerschütterliche Geborgenheit konstruieren und sich selbst stabil und sicher verorten. Ihre subjektive *Heimat* konstruieren sie sich in ihrer engen, homogenen Konstruktion, welche sie bei Veränderung aktiv-segregativ wieder in eine homogene Statik zurückbringen.

### **Zusammenfassung Typ zwei: Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion**

Kinder dieses Typs konstruieren *Heimat* über und innerhalb eines homogenen, statischen Konstrukts. Diese Kinder verorten sich innerhalb eines stabilen sozialen, lebensweltlichen Musters, in Kongruenz mit einer stabilen, statischen sie physisch umgebenden Umwelt. Über diese äußere und innere Stabilität und Statik konstruieren sie Vertrauen und Geborgenheit, worüber sie dann ein subjektives Heimatkonstrukt bilden können.

Aus dem empirischen Material lässt sich rekonstruieren, dass Kinder des Typs zwei sich maßgeblich an folgenden Faktoren orientieren:

- (1) Verlässliche, dauerhafte und zuverlässige Beziehungen zu ihrer Familie (substanziell geht es um die Verbindung zu den Eltern, eingeschlossen ist aber auch die Verbindung zu im Haushalt lebenden Geschwistern). Basis ihrer sozialen Verortung ist die physisch anwesende Kernfamilie, in welcher die Kinder sich als Mitglieder einordnen.
- (2) Einer homogene, statische Lebenswelt – wiederkehrende, ihnen bekannte Rituale und Festivitäten und eine unveränderbare Sprachsituation, mit der Möglichkeit zu kommunizieren.

Das Erleben statischer, homogener Persönlichkeiten – die Kinder orientieren sich an ihnen ähnlichen und gleichen Persönlichkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen.

- (3) Eine ihnen bekannten, unveränderbare territorial-räumliche Umwelt. Aus dem empirischen Material ergibt sich, dass Kinder des Typs zwei sich an ihrem sie umgebenden physischen Nahraum orientieren. In diesem statischen, für sie konvergenten Lebensraum verorten sie sich stabil räumlich und konstruieren darin ein Vertrauen, in dem sich Geborgenheit entwickelt. Weiter geht aus dem empirischen Material hervor, dass diese Kinder sich an dem Raum, in dem sie geboren und aufgewachsen

sind, in welchem sie sich selbstständig orientieren können und der ihnen Sicherheit bietet, orientieren.

(4) Die Herstellung von Geborgenheit konstatiert sich für die Kinder des Typs zwei in einem reaktiv-beobachtenden, statischen Modus. Es dokumentiert sich, dass die Kinder des Typs zwei als statische Betrachter ihres statischen Heimatraumes agieren.

Kinder des Typs zwei verorten sich innerhalb eines für sie äußerlich starren, festgefügtten Konstrukts, welches ihnen in sozialer und räumlicher Enge Geborgenheit vermittelt. Innerhalb dieser sozialen, lebensweltlichen und räumlichen Enge entsteht Vertrauen und sie konstruieren darin das für sie höchste Maß an Geborgenheit. Die Kinder leben als passive Lebewesen in ihrem homogenen, statischen Heimatkonstrukt. Diese statischen Äußerlichkeiten nehmen sie als gegeben an, diese Kontinuität gibt ihnen Geborgenheit und die Chance, sich zu verorten. Es dokumentiert sich im Kontrast, dass Flexibilität und Variabilität hinsichtlich ihrer statischen Orientierungen und des festen äußeren Rahmens Unsicherheit bei den Kindern erzeugen.

### **Zusammenfassung Typ drei: Daheim ist es am schönsten –nahraumorientiert im Modus der integrativen, semivariablen Konstruktion**

Die Kinder des Typs drei konstruieren Heimat über und innerhalb eines homogenen, semivariablen Konstrukts. Diese Kinder verorten sich räumlich und sozial innerhalb eines relativ homogenen Heimatbildes, welches ihnen, im Kontrast zu Typ eins und zwei, aber auch in gewisser Varianz noch Geborgenheit vermittelt. Sie agieren als integrative Gestalter ihrer homogenen Umwelt, die für sie lebenswert und ästhetisch-schön sein muss, um als Heimat konstruiert zu werden.

Aus dem empirischen Material lässt sich schließen, dass sich dieser Typ drei Geborgenheit über folgende Vertiefungen der Vergleichsdimensionen konstruiert:

(1) Das Zusammensein in einer heterogenen familiären Gruppe. Diese soziale, familiäre Gemeinschaft kann zum einen erweitert werden durch weitere Familienmitglieder außerhalb der engen Kernfamilie, z. B. Tante, Onkel, Cousin, Cousine und Großmutter, zum anderen müssen diese Mitglieder nicht zwingend physisch anwesend sein. Kinder dieses Typs

schaffen sich mit Kuscheltieren „tragbare Heimaten“ und Ich-Verstärker, welche die Körperlichkeit ersetzen können.

(2) Ein homogener, statischer lebensweltlicher Rahmen mit, ähnlich wie bei Typ zwei, ihnen bekannten und wiederkehrenden Bräuchen und Riten. Im Unterschied zu Typ zwei aber dokumentiert sich bei diesem Typ drei, dass durch die Möglichkeit der Integration von für die Kinder fremden Einflüssen die Statik und Homogenität dieses Rahmens aufgebrochen und erweitert werden kann. Dies dokumentiert sich auch im Aspekt der Sprache, indem die Kinder sich orientieren an der Möglichkeit, andere, für sie neue und unbekannte Sprachen zu erlernen, und in einem ebenso statischen, aber flexiblen Erleben von Persönlichkeit. Auch in dieser Dimension dokumentiert sich, dass die Kinder dann Geborgenheit konstruieren, wenn sie in und mit homogenen Persönlichkeiten zusammen sein können, allerdings dokumentiert sich hier, parallel zu den Aspekten wie Sprache und Riten, die Möglichkeit der Integration von Fremden in ihre homogene Verortung.

(3) Einer ihnen bekannte, homogene physische Umwelt. Aus dem empirischen Material ergibt sich, dass Kinder des Typs drei sich an einer sie umgebenden, ästhetisch-schönen Umwelt orientieren. In diesem Raum konstruieren sie Vertrauen und Geborgenheit.

(4) Die Herstellung von Geborgenheit konstatiert sich für die Kinder des Typs drei in einem integrativen, semivariablen Modus. Es dokumentiert sich, dass die Kinder als integrative Mitglieder in ihrem statisch-homogenen Heimatkonstrukt leben. Statische Äußerlichkeiten nehmen sie als veränderbar wahr und verorten sich aktiv sozial und räumlich und konstruieren sich dann selbst und aktiv wieder eine für sie vertraute Geborgenheit.

Es dokumentiert sich für die Kinder dieses Typs die Möglichkeit, sich ihr starres, homogenes Heimatbild aufzubrechen, zu verändern und dadurch variable Heimatbilder nebeneinander entstehen zu lassen. Die Kinder orientieren sich räumlich an einer subjektiven Ästhetik und einer sozialen Gemeinschaft in diesem Raum; sind diese Bedingungen erfüllt, ist ein additives Aneinanderreihen von verschiedenen räumlichen und sozialen *Heimaten* und somit die Konstruktion von einem Plural an *Heimat* möglich.

### **Zusammenfassung Typ vier: Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung im Modus der aktiv-dynamische Konstruktion**

Aus den empirischen Ergebnissen ließ sich ein vierter Typ von Kindern rekonstruieren. Kinder, die sich Heimat über und innerhalb eines heterogen-flexiblen Konstrukts konstruieren. Diese Kinder verorten sich innerhalb agiler, lockerer Muster in variablen Umwelten. In dieser flexiblen sozialen und räumlichen Weite konstruieren sie Vertrauen und Geborgenheit und letztendlich ihr subjektives Heimatkonstrukt.

Aus dem empirischen Material lässt sich rekonstruieren, dass Kinder des Typs vier sich maßgeblich an folgenden Faktoren orientieren:

- (1) Eine heterogene, erweiterbare Freundes- und Familiengruppe. In diesem flexiblen sozialen Konstrukt verorten sie sich als aktive Mitglieder.
- (2) Ein heterogener, flexibler lebensweltlicher Rahmen, der auch durch für sie neue Rituale, Rhythmen oder Sprachen Veränderungen ausgesetzt sein kann. Zudem erfolgt eine Orientierung an variablen Persönlichkeitsmerkmalen. Kinder des Typs zwei orientieren sich auch an für sie unbekannten und fremden Persönlichkeiten und ihren Merkmalen. Es dokumentiert sich, dass sie diesen offen und neugierig begegnen.
- (3) Eine heterogene, variable Umwelt. Aus dem empirischen Material ergibt sich, dass Kinder des Typs vier sich auch in für sie neuen, unbekannten Räumen verorten und sich weltbezogen orientieren.
- (4) Die Herstellung von Geborgenheit konstatiert sich für die Kinder des Typs vier in einem aktiven, flexiblen und veränderbaren Modus. Die Kinder leben als aktive Teilnehmer in ihrem heterogenen, flexiblen Heimatkonstrukt. Es dokumentiert sich, dass sie flexibel und anpassungsfähig in einer durch sie selbst veränderbaren Heimat agieren und sich so dynamisch Geborgenheit konstruieren.

Kinder des Typs vier verorten sich innerhalb eines lockeren, flexiblen Konstrukts, welches ihnen in sozialer und räumlicher Weite Geborgenheit vermittelt. Innerhalb dieser sozialen, lebensweltlichen und räumlichen Weite verorten sie sich flexibel, dynamisch und anpassungsfähig und konstruieren sich damit Geborgenheit. Zusammenfassend geht aus dem empirischen Material hervor, dass diese Kinder sich hinsichtlich aller Heimatfacetten über ein hohes Maß an Flexibilität orientieren und

verorten: Sie dokumentieren sich sowohl hinsichtlich des Sozialraumes, ihrer Lebenswelt und des physischen Raums als variabel, anpassungsfähig und lernfähig. Es konnte rekonstruiert werden, dass die Kinder Geborgenheit in unterschiedlichen Kontexten konstruieren können und sich damit auch neue Räume als geborgene Räume konstruieren können.

Das Heimatkonstrukt des Typs vier dokumentiert sich als ein heterogenes, geographisch und emotional dynamisches Bild. *Heimat* kann hier als weites Konstrukt in Kontrast zu einem engen, nahraumbezogenen Konstrukt wie bei Typ eins bezeichnet werden. Typ vier dokumentiert sich somit in allen Bereichen als komplementärer Kontrast zu Typ eins. Während sich bei Typ eins die Enge und Homogenität als höchste Geborgenheitsstufe konstruieren ließen, sind Weite und Heterogenität Geborgenheitsmerkmal des Typs vier.

Durch die Verdichtung des empirischen Materials konnten vier sinnge-netische Typen von Kindern hinsichtlich ihrer Heimatkonstruktionen rekonstruiert werden. Abschließend erfolgt im letzten Absatz dieses Kapitels die Kurzzusammenfassung dieser Typen.

### **Typen der kindlichen Heimatkonstruktion in der Kurzzusammenfassung:**

**Typ eins: Nur wie ich** – konstruiert Geborgenheit über das Leben in einem homogenen Rahmen, rotierend um sich selbst. Der soziale Kreis dieser Kinder ist geprägt von den um sie kreisenden Menschen, ihrer Familie, Eltern und Geschwistern, und ihrer Peergroup. Aspekte der Dimension Lebenswelt beschränken sich in der Akzeptanz seitens der Kinder auf die ihnen bekannten Gepflogenheiten, Sprachen und Persönlichkeitsmerkmale. Es dokumentiert sich, dass sie subjektiv Fremdem mit Unsicherheit und Angst gegenüberstehen und es teilweise aggressiv bekämpfen und vertreiben. Durch die räumlich statische Verortung in ihrem persönlichen Raum, ihrem Zimmer, konstruieren sie sich Geborgenheit und lediglich die Familie und die Peergroup hat Eintritt in diesen Schutz- und Rückzugsraum, der Heimat für sie sein kann.

**Typ zwei: Daheim ist daheim** – konstruiert Geborgenheit über eine statische Verortung in einer homogenen Heimatkonstruktion. Die Kinder orientieren sich an der engen, physisch anwesenden Kernfamilie.

Lebensweltliche Aspekte dokumentieren sich als statisch innerhalb des kindlich bekannten Rahmens. Räumlich konstruieren sie dann Geborgenheit, wenn sie sich in dem ihnen bekannten, sie physisch umgebenden Nahraum in Synthese mit ihren sozialen Beziehungen frei bewegen und selbstständig orientieren können. Typ zwei verortet sich in homogenen, statischen Bezügen. Aus dieser Verortung konstruiert sich ein Vertrauen in Raum und Sozialität, über welches ein Gefühl der Geborgenheit entsteht. Aus dieser statisch-homogenen Geborgenheit können die Kinder darüber hinaus so etwas wie die allgemeinsprachliche *Heimat* konstruieren.

**Typ drei: Daheim ist es am schönsten** – konstruiert Geborgenheit über ein homogenes, integratives Heimatbild. In einer lebenswerten, für sie ästhetisch-schönen Umwelt verorten sich Kinder des Typs drei. Sie orientieren sich an einer heterogenen familiären Gruppe, welche nicht physisch anwesend sein muss. Es dokumentiert sich, dass sie fremde, ihnen nicht bekannte Gepflogenheiten und Sprachen an ihre Lebenswelt adaptieren und diese dann für sich passend modifizieren. Auch die Akzeptanz fremder Persönlichkeitsmerkmale dokumentiert sich als ihnen möglich. Somit konstruieren sie additiv Geborgenheit und „schöne“ Räume als variable Heimatbilder nebeneinander.

**Typ vier: Daheim in der Welt** – konstruiert Geborgenheit über ein heterogenes, flexibles Heimatbild. Seine sozialen Beziehungen dokumentieren sich als heterogen, auf Familie und Freunde bezogen und nicht anwesenheitsgebunden. Lebensweltliche Aspekte wie Gepflogenheiten und Sprachen dokumentieren sich als erweiterbar, veränderbar und können von den Kindern erlernt werden. Die Kinder agieren offen und respektvoll fremden, ihnen neuen Aspekten gegenüber. Auch hinsichtlich subjektiv fremden Persönlichkeitsmerkmalen und neuen Räumen dokumentieren die Kinder sich als neugierig, interessiert und anpassungsfähig. Geborgenheit können sie flexibel in heterogenen Rahmen konstruieren.

Auf der folgenden Seite findet sich eine tabellarische Gesamtübersicht über die Vergleichsdimensionen, die rekonstruierten Orientierungen und die vier Typen.



Tabelle 4: Zusammenfassung der rekonstruierten sinn genetischen Typen

	<b>Typ 1: Nur wie ich</b> nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion	<b>Typ 2: Daheim ist daheim</b> nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion	<b>Typ 3: Daheim ist es am schönsten</b> nahraumorientiert im Modus der homogen-integrativen Konstruktion	<b>Typ 4: Daheim in der Welt</b> Weltwahrnehmung im Modus der aktiv-dynamische Konstruktion
<b>Verortung in sozialen Beziehungen</b>	Orientiert am homogenen, engen sozialen Kreis (Kernfamilie und einer ausgewählten Freundesgruppe)	Orientiert an der engen, homogenen, statischen Kernfamilie	Orientiert an der erweiterbaren Familiengruppe	Orientiert an einer flexibel, erweiterbaren Familien- und Freundesgruppe
<b>Verortung in kindlichen Lebenswelten</b>	Persönliche, individuelle Verortung in einer statisch homogenen Lebenswelt	Kohärente, äußerlich stabile Verortung in einer homogenen Lebenswelt	Integrative, semivariable Verortung in einer homogenen bis heterogenen Lebenswelt	Aktive, flexible Verortung in einer heterogenen Lebenswelt
<b>Verortung im physischen Raum</b>	Nahraumorientiert – eigener Raum als Schutz- und Rückzugsort	Nahraumorientiert – selbsterkundbarer, die Kinder umgebender, familienbezogener Raum	Weltorientiert – ästhetisch-schöner Raum in Symbiose mit sozialer Gruppe	Weltorientiert – physischer Raum ohne Grenzen
<b>Modus der Konstruktion der Geborgenheit</b>	Individuelle, segregative, stoische Konstruktion	Reaktive, beobachtende Konstruktion	Integrative, semivariable Konstruktion	Dynamisch, flexible Konstruktion

Basistypik: Herstellung von Geborgenheit

Quelle: eigene Darstellung

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Mit der vorliegenden Studie wurde an die Heimatdiskussion angeknüpft und handlungsleitende Orientierungen von Kindern im Hinblick auf ihre Verortung in der Welt untersucht sowie die Herstellung von kindlich-subjektiven Heimatkonstrukten rekonstruiert.

Derzeit erleben der Heimatbegriff und heimatliche Orientierungen geradezu eine Renaissance. Sie sind zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher, politischer und publizistischer Diskurse (vgl. Kapitel 1 und 2). Die ambivalente historische Entwicklung des Heimatbegriffs (siehe Kapitel 2.1) deutet auf eine „Mehrdeutigkeit“ (Korfkamp, Steuten, 2022, S.7) dieses Begriffs. Rund um das Phänomen der *Heimat* beschäftigt sich ein interdisziplinäres Forschungsfeld mit den verschiedenen Facetten von *Heimat*. Einige Diskursstränge dazu wurden in Kapitel 2.2 kurz beleuchtet. Verschiedene Studien (z. B. Mitzscherlich, 1997) konnten zeigen, wie Erwachsene mit dem Konstrukt der *Heimat* umgehen (siehe Kapitel 2.2) und wie schulische Lehrpläne den Heimatbegriff umsetzen (siehe Kapitel 2.4). Der Blick auf Konstruktionen und Verortungen von Kindern blieb dabei lange Zeit unbeachtet (siehe Kapitel 2.5). Dieses Desiderat war Grundlage für die vorliegende Arbeit. Um der Forschungsfrage nach den handlungsleitenden Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt nachzugehen, wurde diese Studie in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung (siehe Kapitel 3.1) verortet. Um das implizite Wissen der Kinder zu erheben, wurde dann die Methode der Gruppendiskussion gewählt und elf zweistufige Gruppendiskussionen (1. Erzählimpuls, 2. visueller Impuls) mit Kindern durchgeführt (siehe Kapitel 3.3). Die empirischen Daten wurden mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ausgewertet und zu vier Typen verdichtet (zur Methode siehe Kapitel 3.4, zu Ergebnissen der sinngenetischen Typologie siehe Kapitel 4).

Im Anschluss an die Datenverdichtung werden nun in diesem Kapitel die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Kindern dargelegt und an bisherige Forschungsbefunde und Diskurse angeschlossen. In einem ersten Schritt (5.1) werden die Ergebnisse des Forschungsprozesses zusammenfassend dargestellt, bevor in einem zweiten Schritt (5.2) die Befunde an den

wissenschaftlichen Diskurs angeschlossen werden und der Beitrag der empirischen Studie zu dessen Weiterentwicklung diskutiert wird.

## **5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde danach gefragt, wie Kinder sich sozial und räumlich verorten. Ziel war es, die handlungsleitenden Orientierungen der Kinder hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt zu rekonstruieren und die Orientierungen an das Konstrukt der *Heimat* rückzubinden. Aus der Verdichtung der empirischen Ergebnisse konnte als gemeinsames, übergeordnetes Thema – als Basistypik – bei allen Gruppen rekonstruiert werden, dass Kinder *Heimat* über die Herstellung von Geborgenheit konstruieren. Dies ließ sich durch fallübergreifende Komparationen hinsichtlich vier wiederkehrender Themen rekonstruieren. Diese Vergleichsdimensionen sind (1) Verortung in sozialen Beziehungen, (2) Verortung in kindlichen Lebenswelten, (3) Verortung im physischen Raum und (4) Modus der Herstellung von Geborgenheit.

Dabei zeigen sich unterschiedliche Formen der Herstellung von Geborgenheit und der Verortung in der Welt der Kinder, worüber dann an den Begriff der *Heimat* rückgebunden werden kann. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie zusammenfassend dargestellt, dabei wird als Erstes auf die Basis der kindlichen Heimatkonstruktion, die Herstellung von Geborgenheit (5.1.1), eingegangen. In 5.1.2 werden die einzelnen Dimensionen der Orientierung an Geborgenheit, nämlich Sozialität, Lebenswelt, Raum und der Modus der Herstellung, näher beleuchtet, bevor dann die Facetten der Geborgenheitskonstruktion (5.1.3) und abschließend die Heterogenität der kindlichen Heimatkonstruktion (5.1.4) dargestellt werden.

### **5.1.1 Orientierung an der Herstellung von Geborgenheit – Basis der kindlichen Heimatkonstruktion**

Die Interpretation der Gruppendiskussionen machte deutlich, dass sich bei allen diskutierten Themen die räumliche und soziale Verortung der teilnehmenden Kinder in der Welt an der Herstellung von Geborgenheit orientiert und die Kinder sich darüber ein subjektives Heimatkonstrukt konstruieren können. Es handelt sich bei diesem Konstrukt um eine tiefere räumliche, soziale und lebensweltliche Verortung der Kinder, die

ihnen einen Rahmen schafft, sich aktiv zu verorten, indem sie sich an Geborgenheit orientieren. Die Orientierung an der Herstellung von Geborgenheit konnte bei allen Gruppen rekonstruiert werden und stellt damit die Basistypik, d. h. das vergleichende Dritte, dar (vgl. Kapitel 4.3.1).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen darüber hinaus, dass bereits im Kindesalter unterschiedliche soziale und räumliche Konstruktionen sichtbar werden. Es dokumentiert sich eine Vielfalt an Optionen, wie Kinder sich selbst in Bezug zur Welt setzen. Legt man der vorliegenden Studie das normative Kriterium einer weltbürgerlichen Bildung vor, wird deutlich, dass ein Idealtypus (Typ vier: Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion) als besonders adaptiv, flexibel und proaktiv heraussteicht, während sich Kinder der anderen drei Idealtypen (Typ eins: Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion, Typ zwei: Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion und Typ drei: Daheim ist es am schönsten – nahraumorientiert im Modus der integrativen, semivariablen Konstruktion) an einer relativ homogenen, statischen Verortung orientieren und dabei bei der Herstellung von Geborgenheit in einem entsprechend reaktiven Modus verharren. Die Verortung der Kinder orientiert sich somit überwiegend an einem stabilen äußeren und inneren Rahmen, über den und in welchem sich die Kinder Geborgenheit herstellen und sich beständig in Bezug zur Welt setzen.

### **5.1.2 Dimensionen der Geborgenheitsorientierung: Sozialität, Lebenswelt und Raum, Modus der Herstellung**

Als zweites zentrales Ergebnis der Studie konnte rekonstruiert werden, dass die Orientierung an der Herstellung von Geborgenheit auf vier Dimensionen basiert: Die Kinder verorten sich (1) in einem sozialen Konstrukt, (2) in ihrer Lebenswelt und (3) im physischen Raum. In welchem Modus sie sich jeweils verorten, stellt die vierte Vergleichsdimension dar. Die Herstellung von Geborgenheit konnte durchgehend in allen Gruppendiskussionen rekonstruiert werden und stellt die Basistypik dar (siehe dazu Kapitel 4.3.1).

Aus dem empirischen Material der Studie konnte als erste Dimension rekonstruiert werden, dass Kinder sich einer sozialen Gruppe zuordnen, um darüber soziale Rückbindung und Einbindung zu erfahren. Über

diese soziale Selbstzuordnung zu einem gesellschaftlichen oder familiären Kollektiv konstruieren die Kinder sozial verankerte Geborgenheit. Diese erste Dimension stellt sich als Grundlage kindlicher Heimatkonstruktion dar. Basierend auf den vorliegenden empirischen Ergebnissen lässt sich rekonstruieren, dass sich die soziale und räumliche Verortung von Kindern maßgeblich an sozialer Geborgenheit orientiert.

Als zweite Dimension stellt sich die Verortung der Kinder in einer Lebenswelt dar. Über kommunikatives Handeln, das Ausleben von Persönlichkeit und ein gemeinsames Erleben von Traditionen und Bräuchen dokumentiert sich ein Leben in Gewissheit und Vertrauen, über welches die Kinder sich verlässlich verorten können. Es lässt sich rekonstruieren, dass Erfahrbarkeit und Akzeptanz in ihren kindlichen Lebenswelten dazu führen, Geborgenheit zu konstruieren.

Im empirischen Material dokumentiert sich als dritte Dimension die Rolle des physischen Raumes. Die kindlichen Aussagen und deren Interpretationen machen zwei kontrastive Pole deutlich. Zum einen lässt sich rekonstruieren, dass der physische Raum im Welt-Konstruktionsprozess bei Kindern des Typs vier wenig bis keine Rolle mehr spielt. Die vorliegenden Befunde zeigen, dass Raumkonstruktion sich für die Kinder des Typs vier überwiegend adaptiv, flexibel und variabel, an ihre Situationen angepasst, darstellt. Ein Gefühl von Heimat in der Welt konstruieren Kinder dieses Typs über das Leben in Beziehungen und soziale Zuordnung zu Gruppen. Weiter zeigt sich im Material aber auch ein gegenteiliges Modell: Es lässt sich rekonstruieren, dass Kinder der Typen eins, zwei und drei, teilweise auch additiv zu einer sozialen Rückbindung, einen starren, fixierten, gegebenen physischen Raum benötigen, um ein Heimatkonstrukt herstellen zu können. Es zeigt sich im Material also, dass die Verortung der Kinder oszilliert zwischen einem adaptiv-weltbezogenen Modus der Heimatkonstruktion und einem stabil-nahraumorientierten Modus der Heimatkonstruktion.

Daran anschließend zeigt sich in den Daten als vierte Dimension eine aktive Rolle des Herstellens von Geborgenheit der Kinder. Die vorliegenden Befunde machen deutlich, dass sie sich Geborgenheit in unterschiedlichen Modi konstruieren. Im Modus der adaptiven, aktiven Herstellung von Geborgenheit orientieren sich die Kinder des Typs vier (Daheim in

der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion) an einer weiten, flexiblen Weltwahrnehmung. Es dokumentiert sich, dass sie sich in diesem Modus, unabhängig von physischem Raum, flexibel und dynamisch verorten. Weiter konnte rekonstruiert werden, dass Geborgenheit in diesem Modus von Kindern exklusiv vor dem Hintergrund sozialer Einbettung konstruiert wird. Diese Kinder passen sich, unter der Voraussetzung der sozialen Rückbindung und der essenziell-fluiden Geborgenheitsfacetten, adaptiv-variabel an differente physische Räume und die damit verbundenen Begebenheiten und normativen Regularien an. Weiterhin zeigt sich in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung, dass Kinder des Typs eins (Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion) und des Typs zwei (Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion) sich in einem stabilen Modus der Heimatkonstruktion an einer engen, starren Weltwahrnehmung orientieren. Es konnte rekonstruiert werden, dass eine Verortung dieser Kinder über einen Nahraumbezug, innerhalb der ihnen bekannten physischen Räume, eine gewichtige Rolle spielt. Es dokumentiert sich weiterhin, dass sie Geborgenheit mit Bezug zur sozialen Gemeinschaft in einem bestimmten, fixierten physischen Raum lokalisieren.

Innerhalb dieser Dimensionen stellen sich weitere Facetten in ihrer Komplexität und Priorisierung für die Kinder dar:

### **5.1.3 Facetten der Geborgenheitsdimensionen von Kindern**

Das empirische Material zeigt, dass sich die soziale und räumliche Verortung von Kindern maßgeblich an sozialer Geborgenheit orientiert. Es konnte als Grundlage kindlicher Heimatkonstruktion rekonstruiert werden, dass Kinder sich in gelebte und erlebte Sozialität einbetten und über die Rückbindung an ein soziales Kollektiv ein Gefühl der Geborgenheit konstruieren.

#### *Essenziell-fluide und materielle Geborgenheitsfacetten*

Weitere Facetten zur Herstellung von Geborgenheit oszillieren in einem Spannungsfeld zwischen einer essenziell-fluiden Form und einer materiellen Form der Orientierung an Geborgenheit:

Es konnte rekonstruiert werden, dass die Kinder sich kontinuierlich an essenziell-fluiden Facetten zur Herstellung von Geborgenheit orientieren. Diese Facetten stellen sich als erforderliche Grundbedürfnisse der Kinder dar. Dabei handelt es sich um nicht verhandelbare Geborgenheitsfacetten, wie z. B. die Befriedigung der Bedürfnisse nach Nahrung und Trinken, dem Leben in Frieden und der Akzeptanz des eigenen Selbst durch andere. Die Befunde der vorliegenden Arbeit machen deutlich, dass die Kinder sich an diesen essenziell-fluiden Geborgenheitsfacetten in jeder Lebenssituation und unabhängig von externen Räumen oder Lebenswelten orientieren. In dem ausgewerteten Material hat sich gezeigt, dass allein mittels dieser essenziell-fluiden Geborgenheitsfacetten die Kinder sich bereits als relativ geborgen verorten können. Herauszustellen ist, dass sich in den empirischen Daten wiederholt die Orientierung an Grundbedürfnissen dokumentiert, auch wenn alle Kinder des Samples ohne die Erfahrung von Krieg und unter Erfüllung ihrer physiologischen Bedürfnisse leben dürfen.

Weiter konnte im Kontrast dazu rekonstruiert werden, dass sich die Orientierung der Kinder an materiellen Facetten der Geborgenheit als variabel dokumentiert. Die materiellen Geborgenheitsfacetten werden von den Kindern flexibel und austauschbar konstruiert und ihre Existenz wird als nicht zu jeder Zeit für die Kinder notwendig beschrieben. Im Material deutet sich an, dass diese Facetten von den Kindern im Hinblick auf eine längerfristige Perspektive konstruiert werden und sich dann relevant zeigen, wenn Kinder sich an für sie neue Räume, Kulturen oder soziale Gruppen anzupassen versuchen oder über Luxusgüter wie z. B. Swimmingpools diskutieren.

#### *Stabil-nahraumorientierter und adaptiv-weltorientierter Modus der Herstellung von Geborgenheit*

Aus dem Material lassen sich bezüglich der Verortung im Raum zwei Modi der Herstellung von Geborgenheit ableiten. Die Interpretationen der empirischen Ergebnisse machen deutlich, dass der physische Raum hinsichtlich der Verortung der Kinder sich im Feld zwischen Nah- und Weltbezug bewegt. Dokumentiert sich der physische Raum bei Typ vier (Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion) als grenzenlos offen, so stellt er sich im maximalen

Kontrast bei Typ eins (Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion) als extrem lokal begrenzt dar. Die vorliegenden Befunde dokumentieren, dass der Modus der Verortung im Raum sich für die Kinder von statisch fixiert bis zu adaptiv-flexibel darstellt. Es zeigt sich im Material also, dass die Geborgenheitskonstruktionen der Kinder oszillieren zwischen einem stabil-nahraumorientierten Modus der Heimatkonstruktion und einem adaptiv-weltbezogenen Modus der Heimatkonstruktion.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Kinder in einem stabil-nahraumorientierten Modus der Herstellung von Geborgenheit sich an einer engen, starren Weltwahrnehmung orientieren. Es konnte rekonstruiert werden, dass eine als geborgen empfundene Verortung von Kindern des Typs eins (Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion) und des Typs zwei (Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion) über einen Nahraumbezug, innerhalb des ihnen bekannten physischen Raums und seiner Grenzen, konstruiert wird. Die Kinder orientieren sich an einer konstanten physischen Enge und einer stabilen Verortung und Zuordnung zu einem sozialen und physischen Raum. Die enge Verknüpfung von realem, begrenztem physischen Raum und ausgewähltem sozialen Raum stellt die ideale statische, stabile Konstruktion von Geborgenheit für diese beiden Typen dar.

Auf der anderen Seite zeigen die vorliegenden Befunde (in der idealtypischen Verdichtung zu den Typen), dass Kinder sich in einem adaptiv-weltorientierten Modus der Herstellung von Geborgenheit an einer weiten, flexiblen Weltwahrnehmung orientieren können. Die Kinder verorten sich in dieser Form unabhängig von physischem Raum flexibel und dynamisch. Es konnte rekonstruiert werden, dass Geborgenheit von Kindern des Typs vier (Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion) exklusiv vor dem Hintergrund sozialer Einbettung, ohne enge physische Verortung, konstruiert werden kann. Die Orientierung an der sozialen Rückbindung und den essenziell-fluiden Geborgenheitsfacetten stellt sich für die Kinder des Typs vier als maßgeblich dar. Sie zeigen sich räumlich adaptiv-variabel bezüglich differenter physischer Räume und der damit verbundenen Begebenheiten



und normativen Regularien. Der soziale Raum und die Imagination eines sozialen Raumes stellen sich dar als die Voraussetzung für die als geborgen empfundene Verortung und dokumentieren sich als maßgeblich geborgenheitsgebend.

Die Frage, wie Kinder *Heimat* konstruieren, hat somit sowohl eine emotional-psychische als auch eine räumlich-physische Dimension. Verbindend sind der Bezug zu Geborgenheit und die Notwendigkeit der Teilhabe an einer sozialen Gemeinschaft, dem sozialen Raum, sowie das Vorhandensein der essenziell-fluiden Geborgenheitsfacetten.

#### **5.1.4 Heterogenität im Modus der kindlichen Heimatkonstruktion**

Die vorliegende Studie zeigt, dass es *die Heimat* nicht gibt, sondern dass sich in den Vorstellungen der Kinder heterogene Konstruktionen von *Heimat* abbilden. Dennoch demonstriert die Studie auch, dass es Dimensionen (Raum, Sozialität, Lebenswelt und Konstruktionsmodi) und Facetten (essenziell-fluide Facetten) gibt, die eine stabile Verortung der Kinder verstärken können und die sich als grundlegend für als geborgen empfundene kindliche Heimatkonstruktionen dokumentieren.

Trotz unterschiedlicher Lebenserfahrungen und Lebensgestaltungen der Kinder des Samples wird aus dem Material deutlich, dass die Verortung der Kinder maßgeblich über soziale Einbindung und Rückbindung an eine soziale Gruppe von ihnen zugewandten Menschen konstruiert wird. Die soziale Rückbindung an ein Kollektiv dokumentiert sich damit als kindlicher Motor für Gefühle der Geborgenheit, Sicherheit und letztendlich eine Option für Kinder, *Heimat* zu konstruieren.

Wie rekonstruiert wurde, orientieren sich die Kinder additiv zur sozialen Rückbindung an eine Gemeinschaft an essenziell-fluiden Geborgenheitsfacetten, welche sich darstellen als kontinuierlich vorhanden bzw. dauerhaft konstruierbar. Eine Varianz und gewisse Heterogenität zeigt sich im Material dagegen bei den hybridisierenden materiellen Geborgenheitsfacetten, die sich in den handlungsleitenden Orientierungen der Kinder als flexiblere Facetten beschreiben lassen.

Heterogenität dokumentiert sich auch hinsichtlich der räumlichen Verortung der Kinder. Sie oszilliert zwischen einer kleinräumigen, nahraumorientierten Verortung und einer weltorientierten, grenzenlosen

Verortung. Es dokumentiert sich ein maximaler Kontrast in der konzentrischen räumlichen und sozialen Weite: auf der einen Seite die Enge, der sehr enge Rahmen, der nicht verlassen oder verändert werden kann und nur durch seine Konstanz und Essenz Geborgenheit vermittelt und mit einer nahen, engen und stabilen Verortung und Zuordnung zur kindlichen *Heimat* wird. Auf der anderen Seite die Weite, die Kinder, die den Rahmen auch dann konstruieren und sich in der Welt verorten können, wenn sie mit Differenz und Flexibilität umgehen. Pointiert dokumentiert sich über alle Typen hinweg ein Bezug zu drei Räumen: dem realen, physischen Raum, dem realen Sozialraum und dem imaginären Sozialraum, den sich die Kinder über den realen Sozialraum hinweg konstruieren.

Wie Geborgenheit hergestellt wird, stellt sich bei den Kindergruppen des Samples in allen Dimensionen unterschiedlich dar und lässt sich im Modus der Konstruktion beschreiben. Kinder des Typs eins (Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion): Agieren im Modus der individuellen Konstruktion von Geborgenheit, es dokumentiert sich ein segregatives Konstruktionsverhalten. Sie orientieren sich an sich selbst als Herstellende von Geborgenheit.

Kinder des Typs zwei (Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion): Agieren im Modus der reaktiven Konstruktion von Geborgenheit. Es dokumentieren sich ein beobachtendes Herstellen und Vertrauen in Entscheidungen der ihnen zugewandten Sozialgruppe hinsichtlich der Herstellung von Geborgenheit.

Kinder des Typs drei (Daheim ist es am schönsten – nahraumorientiert im Modus der integrativen, semivariablen Konstruktion): Agieren im Modus der integrativen Konstruktion. Sie orientieren sich daran, auch subjektiv Fremdes in ihren Weltbezug einzulassen.

Kinder des Typs vier (Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion): Agieren maximal flexibel und aktiv im Modus der Herstellung von Geborgenheit.

Diese zentralen Ergebnisse werden im Folgenden aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven diskutiert. Dazu werden jeweils die empirischen Ergebnisse dargestellt, diese im Licht der Theorie kontextualisiert und ihr Potenzial für die theoretische Weiterentwicklung beschrieben.

## 5.2 Wie Kinder sich beheimaten – Reflexion zu Formen der Beheimatung von Kindern

Wie sich Kinder räumlich und sozial in der Welt verorten und wie sie sich letztendlich beheimaten, waren die leitenden Fragen der vorliegenden Untersuchung.

In den folgenden Unterkapiteln (5.2.1 – 5.2.3) wird die Frage, wie und auf welche Weise sich Kinder beheimaten, in den wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet und die Ergebnisse der Untersuchung daran angeschlossen und diskutiert. Dabei stehen Aspekte der territorialen Raumwahrnehmung, der Raummöglichkeiten, der Verortung über Sozialität und die Verschränkung dieser beider Themen in der Frage danach, wie Kongruenz in den Formen des Raumempfindens und der Sozialität der Kinder hergestellt wird – wie sie sich *Heimat* machen –, im Mittelpunkt.

### 5.2.1 Territoriale Raumverortung von Kindern

Im Folgenden werden die kindlichen Raumdimensionen im wissenschaftlichen Diskurs dargelegt. Der Begriff des Raumes bzw. der Heimat erfährt im Laufe der Untersuchung eine Transformation: vom leeren Containerraum über den territorial-physischen Raum hin zu „Nicht-Orten“ (Augé, 1994)<sup>20</sup>, sozialen Räumen und zu Heimaträumen, die in den Vorstellungen der Kinder imaginiert werden und letztendlich fluide ineinander transformiert werden können. Die verschiedenen Raum- und Heimatraumkonstruktionen der Kinder entwickelten sich im Laufe der Untersuchung und Ergebnisauswertung. In der folgenden Reflexion wird Raum zunächst als Gegenstand im wissenschaftlichen Diskurs erläutert, die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden dahingehend im Anschluss kurz dargelegt. Abschließend wird dann erörtert, wie der wissenschaftliche Diskurs angereichert werden kann.

---

<sup>20</sup> Für Augé (1994) stellt ein „nicht Ort“ sowohl eine Schwächung der Funktionen von Orten als auch der Identität dar. „So wie ein Ort durch Identität, Relation und Geschichte gekennzeichnet ist, so definiert ein Raum, der keine Identität besitzt und sich weder als relational noch als historisch bezeichnen lässt, einen Nicht-Ort“ (Augé, 1994, S. 92).

## **Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs**

Eine Kategorisierung territorialer und auch emotionaler Räume nimmt Treml (2000, 2001) vor. Treml (2000, 2001) unterscheidet drei Arten von Raumdimensionen, in denen sich der Mensch und das Kind bewegen: den (1) Handlungsraum, den (2) Vorstellungsraum und den (3) Abstraktionsraum. Diese „Raumbegriffe implizieren [...] eine räumliche und zeitliche Bewegung, die sowohl in der Phylogenese als auch in der Ontogenese nachweisbar ist, nämlich die vom Nahen zum Fernen. Wir Menschen erobern den Raum, und das sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch gesehen, durch eine Bewegung, die von der subjekt- und körpernahen, konkreten Handlung über die geistige Distanzierung in analoge Vorstellungsräume bis zur Eroberung völlig unanschaulicher abstrakter Räume geht“ (Treml, 2001, S. 193). Den Handlungsraum stellt Treml als „engen Raum“ (Treml, 2000, S. 34) dar, in dem das Menschsein beginnt. Durch die Enge müssen die Aufnahmekapazitäten der Sinne sich nur auf einen Nahbereich begrenzen. An diesen beengten und auf die menschlichen Sinne abgestimmten Nahraum, die Umwelt, sind die Menschen evolutionär angepasst. Es besteht demzufolge auch eine Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und Orientierung im Raum (vgl. Treml, 2000, S. 32–33). Treml vertritt auch die Auffassung, dass die Handlung dem Anschauen deshalb vorausgeht. In der frühen Phase der Kindheit erlebt das Kind, meist getragen, seine Umwelt über Körperkontakt. „Raum wird in dieser frühen Phase von einem Zentrum der Beobachtung und Handlung aus erlebt, und dieses Zentrum erfährt man auch und gerade dann, wenn man sich bewegt und den so erfahrenen Handlungsraum sukzessive vergrößert. Raum ist das, was man körpernah und handlungsorientiert als Möglichkeit der Bewegung erfährt, und dazu gehört in der Regel auch die Beobachtung“ (Treml, 2000, S. 34). Der erfahrbare Raum erweitert sich in dem Maße, wie das Kind seine Umwelt aktiv erkundet. Die subjekt- und handlungsorientierte Raumerfahrung der Kinder beschreibt Treml als qualitative Orte. Die Kinder lernen sie kennen und konnotieren sie positiv oder negativ. An Orten, die die Kinder regelmäßig aufsuchen, können sie sich sicherer verorten, da diese einen Wiedererkennungswert haben. Die Positionierung der Kinder im Raum beschreibt Treml als individuell und die Erfahrung der Umwelt daher als perspektivisch. Wird der konkrete Raum der Kinder größer, wenn die

Kinder Orte verlassen und durch andere Räume erweitern können, können sie Räume im Gedächtnis ablegen und sich gegebenenfalls wieder daran erinnern. „So entsteht neben dem sinnlich wahrgenommenen konkreten Raum im Hier und Jetzt ein zweiter, sinnlich nicht mehr wahrnehmbarer Raum, in dem die erfahrenen Räume auf Abruf ‚gelagert‘ werden können, und der Mensch erhält das, was in der biologisch inspirierten Kognitionsforschung als ‚Raum- und Zeitrepräsentationskompetenz‘ bezeichnet wird“ (Treml, 2000, S. 37). Kinder sind nun in der Lage, sich von der konkreten Anwesenheit der Dinge zu befreien, also ist die Fähigkeit entstanden, „einen erlebten Raum in einen geistigen Raum zu stellen, dort gewissermaßen zwischenzulagern, mit anderen Lebensinhalten und verknüpfen und zu gewichten und sich seiner bei Bedarf wieder zu erinnern [...]“ (Treml, 2000, S. 37). Denken wird dann zu einer Raumrepräsentationskompetenz, wenn das Kind in der Lage ist, sich von unmittelbaren Handlungen zu distanzieren. Dieser gedankliche Raum wird von Treml als Vorstellungsraum bezeichnet. Treml befasst sich in seinen Ausführungen mit einem dritten Raum: dem Abstraktionsraum. Dieser Raum findet völlig losgelöst, abstrahiert von den anderen beiden dargestellten Räumen allein in der Vorstellung statt. „Der Abstraktionsraum ist erst erreicht, wenn er vollständig von jedem vorstellbaren Inhalt und jeder gefühlsmäßigen Bewertung befreit ist und allein durch formale Definitionen, Axiome und Ableitungsregeln konstruiert wird“ (Treml, 2000, S. 40). Dieser unbegrenzte dritte Raum müsse laut Treml besonders geschult werden, der Umgang mit den drei Räumen ist nach ihm unterschiedlich schwierig. Das Agieren im Handlungsraum falle den Menschen evolutionär am leichtesten (vgl. Treml, 2001, S. 198).

Wie Treml (2000) beschrieben hat, erfahren Kinder Verräumlichung zunächst in hohem Maße über Körperlichkeit.<sup>21</sup> Mit der Erfahrung des Körpers entsteht physischer Raum, welchen die Kinder über ihre Körperlichkeit wahrnehmen können. Kinder agieren in ihren Raumkonstitutionen stark über Körperbezug, welcher dann mit Handlung ergänzt wird. „Jeder handlungstheoretische Bezug auf Raum setzt zwangsläufig an der Körperlichkeit der Menschen an“ (Löw, 2001, S. 128). Alle Erfahrung der

---

<sup>21</sup> Räumlich gerahmt auch in der „Allgemeinen Pädagogik“ von Alfred Treml: „Der Mensch beginnt phylogenetisch und ontogenetisch in einem engen Raum [...]“ (Treml, 2000, S. 32).

Körperlichkeit ist ein Teil von selektiven, konstruktiven Vorgängen der Raumsynthese (vgl. Löw, 2001). Bewegung, Mobilität und Handlung aktivieren die kindliche Entstehung des physischen Raums. Auch Weichhart (2013) beschreibt die Raumdimension in Synthese mit dem Körper. Er verbindet das reine physische Sein mit der Tatsache, dass Menschen aufgrund dieser Physis physischen Raum brauchen. Weichhart (2013) beschreibt, was diese Notwendigkeit von physischem Raum im Hinblick auf Handlung bedeutet. Er macht deutlich, dass alltagsweltliche Handlungszusammenhänge die territoriale Bindung und die Verortung des Menschen im physischen Raum unterstützen.<sup>22</sup> In seinen Studien (siehe u. a. Weichhart, 2009, 2013, 2019) stellt er immer wieder die Mensch-Raum-Beziehung in den Mittelpunkt. Dabei kreist er in seiner Argumentationslinie darum, dass „die Körperlichkeit des Menschen eine besonders ausgeprägte Bindung an die ‚Home Base‘ des jeweiligen Wohnstandortes und des mit ihr verknüpften Activity Space bewirkt“ (Weichhart, 2013, S. 53). Weichhart postuliert, dass Menschen aufgrund ihrer Körperlichkeit im Laufe ihres Lebens immer wieder an ihren Aktions-Raum, also jene Räume, die aufgrund regelmäßiger Alltagsaktivitäten besucht und in denen gehandelt wird, gebunden sind. Der Kern der Activity-Spaces ist die Wohnung, die „Home Base“ und deren Umgebung (Weichhart, 2013, S. 57). Diesen Raumausschnitt interpretiert er als emotionalen Ort. Nach Weichhart findet der Großteil der Interaktion der Subjekte mit der Welt in einem engen, von Körperlichkeit und Handlung geprägten Raumausschnitt statt. In diesem physisch-territorialen Raumausschnitt verorten sich die Menschen körperlich und emotional. Dadurch werden lokale und regionale Bezugsebenen zu emotionalen Orientierungsrahmen. Die emotionale Bindung des Subjekts an diesen physischen Raumausschnitt hat, laut Weichhart, eine „bejahende Identifikation mit dem eigenen engeren Lebensraum“ (Weichhart, 1992) zur Folge. Raum ist nach Weichhart geprägt von der das Subjekt umgebenden Umwelt und den Handlungen, die das Subjekt in diesem Raum ausführt. Durch diese Interaktion kann

---

<sup>22</sup> Ähnliche Untersuchungen von Werlen (2008), der Raum an sich als nicht existent beschreibt, als reines theoretisches Konstrukt. Werlen (2008) konstituiert, dass Raum allein über alltägliches Machen entstehen kann.

eine emotionale Bindung zum physischen Raum entstehen, die über die pure Räumlichkeit hinausgeht.

Daum (u. a. 1993, 2004, 2006, 2007, 2011) stellt in seinen Studien und theoretischen Diskursen eine Möglichkeit dar, wie Kinder und Jugendliche ihre Weltaneignung und Verortung im territorialen Raum visualisieren können. Er versucht zu ergründen, wie die Kinder ihre Sicht auf die Welt wahrnehmen. Dabei konzentriert er sich in seinen Analysen hauptsächlich auf räumliche Einzelheiten, die aus Erzählungen und Zeichnungen (Karten) der Kinder hervorgehen. Es handelt sich dabei sowohl um den physischen, die Kinder umgebenden Raum als auch um den imaginären Raum, der in der Vorstellung der Kinder beschrieben wird. „Wenn das Subjekt seinen physisch-materiellen Aktionsraum mit den Augen nicht mehr vollständig überblicken kann, sieht es sich förmlich genötigt, den unsichtbaren Raum in seinem Kopf kognitiv zu strukturieren“ (Daum, 2012, S. 122) Der pure territorial-physische Raum geht dann also über in einen imaginierten Raum, der geprägt von visueller Wahrnehmung und Imagination der Kinder ist. Dabei konzentriert Daum sich methodisch auf das subjektive Kartographieren von Kindern. Subjektives Kartographieren beschreibt er als „intensive Form der Raum- bzw. Weltaneignung“ (Daum, 2011, S. 19). In einem empirischen Beispiel ließ Daum (Daum, 2011, S. 22–25) Kinder einer vierten Klasse Karten von der Welt zeichnen. Bei allen Kindern in dieser Klasse wurde eine „Pluralität der Konstruktionen“ (Daum, 2011, S. 24) deutlich. Zusammenfassend legt er an diesem Beispiel dar, dass Kinder sich in der Welt durch „Zugehörigkeit, Vertrautheit und Wohlbefinden, jedoch nicht in exklusiver Weise, sondern offen gegenüber dem Fremden und Andersartigen“ (Daum, 2011, S. 24) verorten. Daum erläutert, dass Kinder sich nicht nur in physischen Räumen verorten, sondern sich ihre Verortung und Konstruktion von Welt grundsätzlich mehrperspektivisch darstellt. Zusätzlich zum physischen Raum lässt sich in seinen Studien ein imaginärer, subjektiver Raum bzw. eine Subjektivität der Welt erkennen. Parallel zu diesen Erkenntnissen konzentriert sich Odenbach (2011) in seiner Studie auf Vorstellungs- und Gedankenräume von Kindern. Er ließ in seiner Studie Kinder der sechsten bis achten Klasse Phantasielandkarten malen. Dabei beschreibt er, dass die Kinder sich meist auch in spielerischer Freiheit in

ihrer nahen Umwelt physisch verorten und zusätzlich erträumte subjektive Wünsche in die Karte setzen.

Zusammenfassend zeigt sich im dargelegten Diskurs, dass sich Raum auf drei Ebenen präsentieren. Grundlegend dafür ist die Differenzierung des Raumes in drei verschiedene Raumebenen nach Treml (2000). Weichhart und Daum beschreiben, dass die Kombination von physischem Raum, menschlicher Aktivität und Körperlichkeit im Raum zu einer Verräumlichung der Menschen führt. Der physische Raum kann dabei durch eine emotionale Zuschreibung zu einem imaginären, sozialen Raum erweitert werden.

### **Befunde der vorliegenden Arbeit**

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde, die aus Gruppendiskussionen mit Kindern generiert wurden, kristallisieren sich zusammenfassend folgende Befunde hinsichtlich der Raumfigurationen heraus:

Die Kinder dieser Untersuchung befinden sich in Räumen. Sie verräumlichen sich mit ihrer Körperlichkeit, ihrer Physis in differenten Räumen. Die Untersuchung zeigt weiter, dass die Kinder die Räumlichkeit gleichzeitig in unterschiedliche Formen des Umgangs mit dieser gegenständlichen Räumlichkeit transferieren. Raum und Körper existieren und die Kinder übersetzen diese Existenz in Gegenständlichkeit in den Vorstellungsraum und den Abstraktionsraum.

Am konkreten Material dokumentiert sich hinsichtlich des körperlichen Seins ein maximaler Kontrast zwischen Typ eins (Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion) und Typ vier (Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung im Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion): Typ eins verortet sich sehr eng und kleinräumig physisch in seinem physisch-territorialen Nahraum und der ihn physisch umgebenden Umwelt. Diese Verortung bezieht sich stark auf den Treml'schen Handlungsraum, der von den Kindern über physische Anwesenheit, das Sein im Raum konstruiert wird. Kinder des Typs vier dagegen verorten sich quasi grenzenlos in der Welt, ohne das Bedürfnis nach einer physisch raumbezogenen Verortung. Dieser Raum korrespondiert mit dem Treml'schen Abstraktionsraum, indem sich dokumentiert, dass die Kinder sich, ohne eine körperlich-physische Verortung, in



imaginierten Räumen verorten können. Typ zwei (Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion) und Typ drei (Daheim ist es am schönsten – nahraumorientiert im Modus der integrativen, semi-variablen Konstruktion) können zwischen diesen beiden maximalen Kontrasttypen angesiedelt werden, mit Verortungen, die schwanken und von Ambiguität geprägt sind zwischen Nahraum- und Weltbezug und die Wert legen auf räumliche Ästhetik, Sozialität, Handlungsmöglichkeiten im Raum und wiederkehrende territoriale räumliche Merkmale. Konnotiert kann hier der Vorstellungsraum Tremls werden: Die Kinder orientieren sich überwiegend an einer körperlich-physischen Verortung im Nahraum, es dokumentieren sich aber bei diesen beiden Typen auch Varianz und Bewegung im Sinne einer Verortung an weiteren, verschiedenen Räumen (siehe Typenbeschreibung Kapitel 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4, 4.3.5).

### **Anreicherung des Diskurses durch vorliegende Befunde**

Im Folgenden wird dargelegt, um welche Aspekte der Diskurs um die Raummöglichkeiten von Kindern vorangebracht werden kann. Wie der bisherige Forschungsstand zeigt, werden sowohl im sozialgeographischen wie auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Raummöglichkeiten von Kindern maßgeblich in zwei verschiedenen Räumen gedacht: Diese Räume stellen sich dar als ein Verständnis von (1) Sozialraum und (2) territorial-physischem Raum. Der dritte Raum der Treml'schen Unterscheidung, der Abstraktionsraum, wird in der bisherigen Kindheitsforschung im Hinblick auf soziale und territoriale Raummöglichkeiten wenig thematisiert. Hinweise zu diesem imaginierten Raum oder einer Kopplung der Räume bieten bisherige Studien keine.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können den bisherigen Diskurs dahingehend anreichern, als dass darin zunächst die Bedeutung der Territorialität für Kinder hervorgehoben wird. Kinder nehmen den territorialen Raum wahr und erachten ihn als für sich und ihr soziales Kollektiv bedeutsam. In den Daten zeigt sich, dass sie eine Veränderung des territorialen Raumes als beachtenswert empfinden und diese territoriale Veränderung auch zu identitären und sozialen Verhaltensveränderungen führen kann. Gleichzeitig stellt sich der territoriale Raum als fluide und transzendent dar. Der territoriale Raum kann als statisch-räumlich

wichtig und beachtenswert empfunden werden, parallel dazu aber in sich von den Kindern durchschritten werden. Kindliche räumliche Identität stellt sich als territorial statisch und gleichzeitig als fluide, durchschreitend dar. Es zeigt sich in den empirischen Daten also die Parallelität der starren, statischen räumlich-territorialen und der abstrakt-fluiden räumlich-territorialen Vorstellungen der Kinder. Der Diskurs wird folglich dahingehend bereichert, dass festgehalten werden kann, dass Kinder sowohl über statisch-territoriale also auch über abstrakte Raumvorstellungen verfügen und sich von territorial-gegenständlichen Räumen lösen können.<sup>23</sup> Als Anreicherung für den Diskurs dient auch die Erkenntnis, dass Kinder sich im Hinblick auf ihre räumliche Identität deutlich fluide zeigen, weil sie bereits auf der Ebene der gegenständlichen Räumlichkeit unterschiedliche Register bedienen können. Diese Register stellen sich dar als eine territoriale Verortung in physischen Räumen über die physische Anwesenheit der Kinder in ebendiesen Räumen, die Verortung in Sozialräumen von Kindern in sozial, ihnen zugewandten Gruppen und in die Verortung in imaginierten, abstrakten Raumgebilden.

Hinsichtlich der sozialen Raummöglichkeiten von Kindern bietet folgender Gliederungspunkt eine Vertiefung:

### **5.2.2 Soziale Raumverortung von Kindern**

Kinder verorten sich in räumlichen und in sozialen Bezügen. Im Folgenden werden die sozialen Raummöglichkeiten von Kindern um die Diskurse von Deinet (2006, 2009, 2014), Waldenfels (1997) und Mecheril (2019) diskutiert. Dabei steht im Mittelpunkt der Diskussion, dass Kinder sich, wenn sie sich sozial verorten, immer auch in Abgrenzung zu anderen verorten und dabei Differenz konstruieren. Diese Differenzherstellung ist in den vorliegenden Daten nicht bei allen Typen zu finden, was im weiteren Verlauf beschrieben wird. Im Material zeigt sich zudem, dass es unterschiedliche Modi gibt, wie Kinder Sozialität und Raum aufeinander beziehen, und wie und ob die Kinder die Durchmessung des Raumes mit Vertrautheit oder Fremdheit belegen, und demzufolge auch, wie sie mit Sozialität im Raum umgehen. Mit der Integration der Sozialität in

---

<sup>23</sup> Siehe dazu klassische Studien in der Entwicklungspsychologie (Montada, Oerter, 1995; Piaget, 1926/1978) und der Sozialgeographie (Kessel, Reutlinger, 2019; Werlen, 2008).

den Raum zeichnet sich eine Neukonfiguration des Raumes ab.<sup>24</sup> Dazu gehört auch, Möglichkeiten der Applikation von Raumdiskursen auf andere Diskursfelder auszuloten – etwa auf den Diskurs der Differenzsetzung. Es kann, aufgrund der Befunde der vorliegenden Untersuchung, davon ausgegangen werden, dass territoriale Verräumlichung konnotiert einhergeht mit sozialen Verräumlichungen und diese die Differenzsetzungen von Kindern tangiert, was am Ende zu einer Konstruktion von kindlicher *Heimat* führen kann.

### **Wissenschaftlicher Diskurs**

Im Folgenden beziehen sich die wissenschaftlichen Ausführungen auf das Verorten der Kinder in einem sozialen Raum, ohne Konzentration auf den Gegenstand (wie in 5.2.1 Territoriale Raumverortung von Kindern beschrieben). Kinder verorten sich in sich selbst, in Bezug zu sich selbst – demzufolge entsteht aber auch eine soziale Verortung in Abgrenzung und Differenz zu anderen.

Die soziale Verortung in Bezug zu sich selbst und in Bezug zu einer inneren Abgrenzung beschreibt Deinet (2014). Deinet konzentriert sich auf den Sozialraum, einen Raum, der, anders als die in 5.1 beschriebenen Räume, welche sich durch Gegenstände und Landschaften bilden, sich maßgeblich über Personen und Beziehungen formt. Der Sozialraum wird gespannt über Personen oder Akteursgruppen, die sich in sozialer Form zueinander relationieren. Deinet beschreibt in seinen Ausführungen zu Sozialräumen die Kombination aus dem Tremel'schen Handlungs- und Vorstellungsraum als eine Verknüpfung von physischem Raum und emotional konnotiertem, imaginiertem Raum. Das grundlegende Verständnis von Sozialräumen basiert auf den Arbeiten von Kessl, Reutlinger (2007) und Löw (2001). „Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte)“ (Kessl, Reutlinger 2007, S. 23). Löw (2001) entwickelt einen dynamischen Raumbegriff, der die Trennung von Subjekt und Raum überwindet: „Meine These ist, dass nur,

---

<sup>24</sup> Vgl. Diskurse zum „spatial turn“, in denen die Neukonfiguration von Raum hin zu einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung diskutiert wird (vgl. Reutlinger, 2020).

wenn nicht länger zwei verschiedene Realitäten – auf der einen Seite der Raum, auf der anderen die sozialen Güter, Menschen und ihr Handeln – unterstellt werden, sondern stattdessen Raum aus der Struktur der Menschen und sozialen Güter heraus abgeleitet wird, nur dann können die Veränderungen der Raumphänomene erfasst werden“ (Löw 2001, S. 264). Deinet beruft sich in seinem Bezug zu Raum auf Löw und beschreibt Raum in Verbindung und Integration mit dem Sozialraum der Kinder und Jugendlichen. Er untersucht, wie Kinder räumlich auf aktuelle, subjektive Situationen reagieren. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass Kinder sich über eine räumlich-emotionale Verortung in ihren Lebenswelten Raum konstruieren. Der physische Raum stellt sich in seinen theoretischen Diskursen dar als ein Teil der Lebenswelt der Kinder (Deinet, 2014). Deinet abstrahiert den Sozialraum vom objektiven Raum und erhebt dadurch lokale Kleinräume wie z. B. Schule oder Tankstelle zum Sozialraum.<sup>25</sup> Sozialräume bestehen nach Deinet (2007) letztlich immer aus einer Doppelstruktur, die sich in zwei Perspektiven aufteilen lässt (vgl. Deinet, 2007, S. 113–120): zum einen die materielle Struktur eines Sozialraumes, indem z. B. die sozioökonomische Situation, die Wohnsituation, Familienstruktur oder Bildungssituation aufgegriffen werden, zum anderen die Perspektive der Bewohnerinnen und Bewohner und Akteure, die ihre Sozialräume als Aneignungsräume verstehen. In dieser Perspektive steht maßgeblich die subjektive und qualitative Dimension im Vordergrund, die auch mit dem Begriff der Lebenswelt erfassbar wird (vgl. Deinet, 2006, 2007; Deinet, Krisch, 2006). Deinet betont in seinem Diskurs, dass sich Menschen Orte aneignen, indem sie dabei untereinander Beziehungen eingehen und damit Orte zu Räumen mit subjektiven Qualitäten machen. Diesen Prozess bezeichnet er als „Spacing“ (vgl. Deinet, 2006, S. 59). Den Prozess der Aneignung definiert Deinet als eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die „Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur“ (Deinet, 2004, S. 178). Dabei werden der Mensch und das Kind, ähnlich wie bei Daum und Weichardt, als grundsätzlich tätig und handelnd in Auseinandersetzung mit der

---

<sup>25</sup> Im Fokus der Studien stehen räumlich informelle Lernorte, die er zu Sozialräumen abstrahiert, wie z. B. Ganztagschulen oder virtuelle Räume (Studien dazu siehe, Deinet, 2005).

Umwelt begriffen (vgl. Deinet, 2014). Das Aneignungskonzept basiert auf einer aktiven Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit dem sie umgebenden physischen Raum. Deinet erachtet Kinder, entsprechend zu der auch in vorliegender Studie grundlegender Forschungsmaxime, als Experten und Expertinnen ihres Lebensraums und ihrer Lebenswelt.

Mit dem Konzept der Aneignung von Deinet wird versucht, „das Erleben der Subjekte in ihren Sozialräumen“ (Deinet, 2014) zu beleuchten, womit es auch an das Konzept der Lebenswelt angeschlossen werden kann. Demnach können an einem Ort mehrere soziale Räume bestehen und verschwinden und Strukturen interaktiv an Orten dynamisch und veränderbar sein.

Krisch (2002) untersucht in seinen Sozialraumanalysen die Raumdimension ebenfalls als Teil der Lebenswelten von Jugendlichen. Er beschreibt in seiner Studie, wie Jugendliche eigene Räume suchen und benötigen, um „sich zu spüren, erproben, auf sie aufmerksam machen, sichtbar werden zu können“ (vgl. Böhnisch, Krisch, 2010). Raum fungiert nach Krisch als Abgrenzung zu und als Anerkennung dessen, was Jugendliche suchen.

Kinder verorten sich sozial in verschiedenen sozialen Gruppen mit ihnen zugewandten Menschen. Diese soziale Verortung steht in Bezug zu ihrem eigenen Selbst, aber in Abgrenzung zu anderen Identitäten (vgl. Krisch, 2002). Durch diese Abgrenzung entsteht eine Form der Differenz. Eine Beschreibung des Außen als Gegensatz und Fremdheit in Abgrenzung zur eigenen Identität beschreibt Waldenfels (1997), worauf im folgenden wissenschaftlichen Diskurs näher eingegangen wird:

Waldenfels (1997) stellt das Fremde als eine Grenze dar, die sich außerhalb unserer Selbst auftut (Waldenfels, 1997, S.20), als „etwas Uraltes, andererseits etwas höchst Aktuelles“ (Waldenfels, 2007). Nach Waldenfels gibt es zwei verschiedene Formen der Fremdheit. Er unterscheidet hinsichtlich der radikalen und der relativen Fremdheit. Die relative Fremdheit beschreibt er als eine annehmbare Fremdheit. Als Beispiel nennt er Fremdsprachen, die erlernbar seien, oder Fremdheit anderer Passanten, denen Menschen auf der Straße begegnen. Fremdes, das „zur Sache selbst gehört und an die Wurzeln der Dinge rührt“, (Waldenfels, 1997, S. 361), bezeichnet er als radikales Fremdes. Diese Fremdheit ist so

elementar, dass sie sich weder aus Eigenem herleiten noch in ein Ganzes integrieren lässt. Radikale Fremdheit entzieht sich unserem Zugriff. Erzeugt Beunruhigung und provoziert Abwehr. Dies betrifft Umbrüche im persönlichen Leben wie auch Erfindungen, Revolutionen und kulturelle Neuerungen (vgl. Waldenfels, 1997). Das Fremde ist für Waldenfels ein Abstraktum, was sich jedoch auf den aktuellen Kontext bezieht. Um eine Differenzierung zwischen Fremd und Selbst zu erzielen, denkt Waldenfels „die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem von einem situativen Ort, von einer gelebten Räumlichkeit her“ (Waldenfels, 1997, S. 188). Infolgedessen schildert er das Fremde über eine Ortsbeschreibung, was sich hier anschließt an die Diskussion der Räume von Tremml und die in Punkt 5.2 beschriebenen territorialen Unterschiede.

Waldenfels beschreibt das Fremde als nicht möglich ohne eine gewisse Räumlichkeit: „Fremdes ist erstens, was außerhalb des eigenen Bereiches vorkommt, zweitens, was einem anderen gehört, drittens, was von fremder Art, was fremdartig ist. Es handelt sich also um Aspekte des Ortes, des Besitzes und der Art, die dem Fremden im Gegensatz zum Eigenen sein wechselndes Gepräge geben. Die entscheidende Rolle spielt dabei das leibhaftige Hier, der Ortsaspekt also. Fremdes ist nicht zu denken ohne eine gewisse Form des Anderswo“ (Waldenfels, 1997, S. 142). Das radikal Fremde ist für Waldenfels also kein bestimmbares Subjekt, sondern ein Abstraktum, das durch Ortsbestimmtheit und Differenz determiniert gedacht werden kann. Die Erfahrung mit Fremdheit beschreibt er als Kontrast zum Eigenen, sogar als Analyse des Eigenen. Das Denken und Handeln mit Fremdheit und Fremden hat ein Selbst demnach als Voraussetzung. Durch die Erfahrung mit Fremdheit wird die eigene Subjektivität immer wieder in Frage gestellt. Alles Fremde bleibt, nach Waldenfels, bezogen auf ein Eigenes: Das Eigene kann nicht ohne das Fremde erfahren werden und umgekehrt ebenso wenig. Dabei spielt für Waldenfels nicht nur die subjektive Identität des Menschen als Teil des Eigenen eine Rolle, sondern auch die Leibhaftigkeit der Menschen. Mit der Differenz zwischen Eigenem und Fremden, zwischen innen und außen, ist für Waldenfels eine Integration des Fremden in das Eigene unmöglich. Die Aufmerksamkeit auf diese leibhaftige Fremdheit zu lenken und sich dieser bewusst zu werden ist ein Ratschlag, dessen Befolgen nach Waldenfels eine Phänomenologie des Fremden ermöglicht.

Aneignung des Fremden funktioniert nach Waldenfels über zwei Instanzen: das Eigene und das Gemeinsame. „Das Eigene tendiert dahin, Fremdes als bloßes Derivat des Eigenen zu behandeln. Das Gemeinsame, das sich als Allgemeines über das Besondere erhebt, beansprucht dagegen, den Spalt zwischen Eigenem oder Fremdem zu überbrücken durch Teilhabe an einem Ganzen oder durch die Unterwerfung unter universale Gesetze“ (Waldenfels, 1997, S. 362).

Die binären Strukturen des Eigenen und des Fremden, des homogenen Wir und das der Anderen, das sich bei Waldenfels zeigt, dokumentiert sich bei Mecheril (2016, 2019) gegensätzlich.

In Abgrenzung zu Waldenfels sind nach Mecheril (2016, 2019) die Integration und das Überwinden von Fremdheit möglich und können erzieherisch-didaktisch und pädagogisch angeleitet werden. Differenz beschreibt er in seinen Studien als Ordnungsinstrument. Differenzen sieht er als subjektive Konstruktionen der Menschen,<sup>26</sup> diese Konstruktionen und Abgrenzungen machen das soziale Miteinander für die Menschen begreifbarer und leichter. „Was wir in sozialen Zusammenhängen für uns und für andere sind, sind wir jeweils auch mit Bezug auf unsere in kontextspezifischen Praxen und Imaginationen und Erfahrungen bestätigten Differenzposition(en)“ (Mecheril, 2008). Mit Hilfe von Differenz können Menschen, nach Mecheril, ihre eigene Position in der Gemeinschaft und die gesellschaftliche Realität besser verstehen und sich einordnen. Der Raum als Gesellschaftsraum und Bezugsraum soll nach Mecheril überwunden werden. Raum soll zurücktreten zugunsten hybrider Lebensformen und mehrdeutiger Identitätsmuster, die sich in einer positiven Differenz ausdrücken. Mecheril setzt sich mit Differenz in Abgrenzung zu anderen auseinander, er plädiert für die positive Wahrnehmung von Unterschieden und Differenzen. Differenzen sollen beachtet werden, sowohl hinsichtlich Herkunft, Geschlecht als auch individueller Identität. Auf die Gefahren und Sehnsüchte der Menschen nach Festschreibungen von Anderen und Fremden und die damit einhergehende Differenzsetzung geht Messerschmidt (2010) in ihren Untersuchungen ein. Sie

---

<sup>26</sup> Mecheril unterscheidet drei Differenzkategorien, race, class und gender, die er als „fundamentale Differenzordnung“ (Mecheril, 2008) bezeichnet.

beschreibt, dass der „Begriff der Differenz [...] von Anfang an politisiert [ist], weil er sich gegen jede Logik des Eindeutigen wendet“ (Cicek, Messerschmidt, 2018, S. 113). Messerschmidt konkretisiert den subjektiv Anderen als eine Vorstellung des Selbst, die auf andere projiziert wird (Messerschmidt, 2010, S. 223). In ihren Ausführungen zum Ankommen von migrierten Personen und Anderen, die auf gegebene Ordnungen stoßen, beschreibt sie eine Differenzkonstruktion und Differenzdynamik. Durch dieses Ankommen von Fremden in bestehenden Räumen und Vorstellungen werden Ansprüche und Privilegien der Menschen und Kinder infrage gestellt. „Das Ankommen des Anderen stellt, begrifflich gesprochen, ohne dass es dies intendieren muss, die Bewahrung des Selben als ein Selbst in Frage“ (Cicek, Messerschmidt, 2010, S. 117).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Deinet, Waldenfels, Mecheril und Messerschmidt auf verschiedenen Bahnen um das Problem der Differenzsetzung kreisen. Deinet konzentriert sich auf die Beschreibung des Innen der Subjekte und setzt sich mit den Lebenswelten und Lebensräumen der Kinder als Sozialräumen auseinander, während Waldenfels sich mit dem Außen der Menschen und den „Bruchlinien der Erfahrung“ (Waldenfels, 1997) beschäftigt und dabei die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem betont. Mecheril beschreibt Differenz als ordnende Konstruktionen des Menschen und der Gemeinschaft, als Hybridität, Messerschmidt dagegen weist in ihren Ausführungen auf die Gefahren der Differenzsetzung hin und plädiert für eine Verflechtung von Eigenem und Fremdem.

### **Befunde der vorliegenden Arbeit**

Wie sich Kinder in ihrer sozialen Welt verorten, legen die Ergebnisse der vorliegenden Studie dar. Hier zeigt sich, dass die Übersetzung des Abstraktions- und des Vorstellungsraumes nicht nur auf der Ebene des Gegenstandes (wie in 5.2.2 beschrieben) passiert, sondern auch in einer kindlichen Sozialräumlichkeit. Dabei zeigt sich weiter, dass die Kinder sich hierbei nicht nur an Gegenständen und physisch anwesenden Menschen orientieren, sondern auch physisch nicht anwesende Menschen in ihren Raum aufnehmen können. In ihre realen und imaginierten Sozialräume integrieren die Kinder andere Kinder und Menschen – gleichzeitig



aber schließen die Kinder wieder andere Personen aus ihren Räumen aus, sie differenzieren und exkludieren.

Die Ergebnisse zeigen ein sozialstrukturiertes Weltbild und eine sozialindizierte Verortung der Kinder über Differenzherstellung. Die empirischen Daten der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass bereits Kinder zwischen sechs und sieben Jahren, kurz nach Schuleintritt, über soziale Kompetenzen verfügen, die ein Zusammenleben und eine Verortung in einer Gemeinschaft für sie subjektiv ermöglichen. Es dokumentiert sich, dass diese soziale Verortung dazu führen kann, dass sich Kinder und Erwachsene in einer sozialen Gemeinschaft wohl und geborgen fühlen und sie dieses soziale Kollektiv benötigen. Die Daten der vorliegenden Untersuchung legen weiter nahe, dass der Umgang mit Fremdheit und Differenzsetzung einen Teil der sozialen Verortung ausmacht. Die Kinder des Typs drei (Daheim ist es am schönsten – nahraumorientiert im Modus der integrativen, semivariablen Konstruktion) und des Typs vier (Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion) dieser Untersuchung integrieren Fremdheit und das subjektiv Fremde/Andere in ihre Lebenswelt und nehmen sie wohlwollend auf. Konkret bedeutet das, dass das Fremde in ihren Raum, ihre Sozialwelt, ihr Denken und Handeln zu integrieren sich für die Kinder des Typs drei und vier als möglich dokumentiert. Im Material zeigt sich, dass Typ eins (Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion) und Typ zwei (Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion) sich sozial maßgeblich verortet, indem sie ihr eigenes Subjekt von anderen abgrenzen. In dieser Form der Abgrenzung konstruieren sie Differenzen. Typ eins und teilweise auch Typ zwei beginnen über die Differenzsetzung Du – Ich – Wir – die Anderen mit Othering, indem sie die anderen abwerten und sich selbst dabei positiv aufwerten. Die Kinder beginnen Fremdheit zu konstruieren, haben dabei aber Vertrauen in ihren eigenen, ihnen vertrauten Sozialraum, ihr soziales Konstrukt, die Menschen, die sie kennen und mögen. Der Schritt, Menschen, die sie nicht kennen, kennenzulernen und dann eventuell auch zu mögen, dokumentiert sich aber als für die Kinder aus Typ eins und zwei als nicht möglich. Dabei spielt der territoriale Raum, die Welt, nur eine untergeordnete Rolle; diese Kinder sind räumlich verankert in dem ihnen bekannten territorialen Raum. Jede

Form der Reflexion bedarf zunächst einer Herstellung von Differenz, des Nachdenkens der Kinder über sich selbst und dann der Kompetenz, auch über andere, das Nicht-ich nachzudenken (vgl. Waldenfels). Es stellt sich heraus, dass Kinder in drei verschiedenen Modi damit umgehen: (1) Sie bewerten das subjektiv Fremde, das Nicht-ich nicht, beurteilen nicht oder sehen es bereits in dem von ihnen gewünschten Zustand, (2) das subjektiv Fremde, der Andere wird aufgewertet oder (3) abgewertet. Die ausgewerteten Daten legen dar, dass eine Abwertung des Nicht-ichs lediglich bei einem Typ (Typ eins) dokumentiert werden kann, alle anderen Typen bewerten das Fremde nicht oder integrieren es in ihre Lebenswelt. Die Kinder des Typs vier, welche, wie bereits beschrieben, einen abstrakten Sozialraum imaginieren, verfügen über die Kompetenz, sich in unterschiedlichen Vorstellungsräumen (vgl. Treml, 2000) reflexiv unbewusst zu bewegen. Daraus lässt sich folgern, dass sie über komplexere Bewegungs- und Vorstellungsfähigkeiten als die anderen Typen verfügen. Diese Imaginations- und Bewegungsfähigkeit der Kinder zwischen unterschiedlichen Räumen führt zu einem unterschiedlichen Umgang mit Formen der Differenz: Kinder des Typs vier (Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion) nehmen das Fremde gar nicht als Fremdes wahr, sondern Denken und Handeln bereits integrierend in ihrem Denken und Handeln. Differenzen sind für diese Kinder per se ohne Bewertung vorhanden. Hervorzuheben ist, dass bei Typ vier das Nicht-ich nicht abgewertet wird.

### **Anreicherung des Diskurses durch vorliegende Befunde**

Die vorliegende Studie macht deutlich, dass Kinder sich in sozialen Räumen positionieren und in diesen, ihrem Lernsetting und ihrer Lebenswelt, mit Differenzen arbeiten bzw. diese Differenzen sich als kognitive Arbeitsmuster der Kinder zeigen. Die sozialen Differenzen der Kinder sind dann mit dem Raum gekoppelt.

Zunächst stellt sich als interessant dar, dass sich Kinder in sozialen Räumen positionieren und darin einbetten. Kinder leben in und konstruieren sich einen sozialen Raum, der für sie eingrenzbar und identifizierbar ist. In diesem Raum stellen sich soziale Raummöglichkeiten dar, wie soziale Beziehungen und soziale und kulturelle Infrastruktur.

Innerhalb dieser sozialen Raummöglichkeiten und des sozialen Konstrukts bilden Kinder soziale Differenzlinien heraus. Kinder greifen dabei auf verfügbare, dominante Kategorien der Differenz zurück, wie z. B. Herkunft, Aussehen, Sprache, um Differenz herzustellen und Handlungen für sich zu rechtfertigen und mit Sinn zu versehen. Kinder ziehen soziale Grenzen durch Kategorisierungen, mit denen sie Differenzen schaffen. Dadurch entstehen dynamische Prozesse, in denen sie Menschen in Gruppen einteilen und differenzieren. Durch diese Einteilung schaffen sie sich Gefühle von Gleichheit und Unterschiedlichkeit und betten sich in ein soziales Konstrukt ein (vgl. Raithelhuber, 2013). Kinder leben und erleben ein *doing difference*, dagegen kann eine Pädagogik der Vielfalt helfen, einen egalitären Umgang mit Differenz zu lehren (siehe Kapitel 6.2). Dieser soziale Zusammenschluss findet in einem territorialen Raum statt, und die Kinder bilden dann dort Wir-Gruppen, in denen sie sozial und territorial fluide zusammen sind.

Weiter konnte herausgearbeitet werden, dass diese Verknüpfung und Beweglichkeit auch im Kontext von imaginierten Räumen und imaginierten Anderen passiert. Diese Konnotationen erfolgen nicht nur im realen Kontext, sondern die Konnotationen von realen und imaginierten Räumen von subjektiv anderen, fremden Mitmenschen können in einem Konglomerat von Realität und Imagination in verschiedenen Arten von Räumen auch für die Kinder durcheinandergehen. Der Übergang vom realen Raum in den imaginierten Raum, den Abstraktionsraum, stellt sich so als sehr fluide dar. Dinge, Handlungen und Gedanken können ebenso fluide von den Kindern gleitend aus dem realen Raum in den imaginierten, abstrahierten Raum hineinübernommen werden. Das konstitutive Außen des realen oder imaginierten Raumes existiert allerdings bei allen Kindern und allen Arten von Räumen und Imaginationen – um ein Innen, das eigene Ich, bestimmen zu können, muss es das Nicht-Eigene, das Fremde geben.

Daraus lässt sich weiter tendenziell aus den vorliegenden Ergebnissen folgern, dass Kinder teilweise bereits mit xenophoben Vorstellungen aus der Familie in die Schule und andere Betreuungsformen eintreten.

Die Ergebnisse deuten weiter an, dass auch Heimatkonstrukte bereits bei den Kindern angedacht sind. Diese beiden Punkte relativieren zum einen,

wie stark der organisationale Rahmen durch weitere Faktoren wie z. B. schulische Sozialisation diese Konstrukte beeinflusst, und regen zum anderen dazu an, auf didaktischer Ebene Anregungen zum interkulturellen Lernen zu bieten (siehe Kapitel 6.2).

### 5.2.3 Subjektive Konstruktionsleistung von Kindern

Dem abschließenden Kapitel liegt die Diskussion zugrunde, wie der Raum als Raum in der Gegenständlichkeit des Raumes (5.1) und die Sozialität des Raumes (5.2) hinsichtlich der Räumlichkeiten der Kinder zusammenwirken. Damit soll zusammenfassend die Forschungsfrage aufgegriffen werden: Wie konstruieren sich Kinder Heimat?

Zunächst wird die Selbstbestimmtheit der Kinder (Deci und Ryan, 1993) und daran anknüpfend deren kindliche Agency, Kinder als Akteure (Heinzel, 2012) in einer veränderten Welt (Fölling, Albers, 2010), pointiert dargestellt. Im Anschluss daran wird die Thematik der Ko-Konstruktion (Fthenakis, 2007, 2009, 2015) aufgegriffen, um abschließend dann die Konstruktion der Kinder von *Heimat* zu diskutieren.

Dem zugrunde liegt die forschungspraktische und forschungstheoretische Basis der vorliegenden Forschungsarbeit: Kinder werden als Akteure, als selbstständige Subjekte, wahrgenommen, die nach ihren Meinungen und Gedanken selbst befragt wurden. Ihre eigenständigen Ideen in den nach Bohnsack regelgeleiteten Diskussionen wurden interpretiert und als Ergebnisse vorgelegt.<sup>27</sup> Parallel dazu zeigen sich hier auch die Grundannahmen des Konstruktivismus, nach dem Kenntnisse und Denken vom Kind selbst aktiv im Inneren, in Interaktion mit der gegenständlichen und soziokulturellen Umwelt, konstruiert werden.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Diese neue Kindheitsforschung ist seit Beginn der konstruktivistischen Wende in der Kindheitsforschung zu finden und geht einher mit veränderten theoretischen und forschungsmethodischen Konzepten, die die Kinder als eigenständige Konstrukteure ihrer Wirklichkeit wahrnehmen (Heinzel, 2012; Heinzel, Kränzl, Mierendorff, 2012; Honig, 1999).

<sup>28</sup> Als Grundlage für konstruktivistische Theorie: Jean Piaget (1932, 1946, 1975) (siehe dazu Jean Piaget (1983): Handbook of child psychology).

## Wissenschaftlicher Diskurs

Zunächst soll der Diskurs über die Eigenständigkeit von Kindern, das Kind als selbstbestimmtes und selbstbestimmende Subjekt, kurz dargestellt werden.

Wie bereits in 5.2.1 und 5.2.2 diskutiert, verorten sich Kinder territorial und sozial in verschiedenen territorialen, sozialen und imaginierten Räumen. Diese Raummöglichkeiten eröffnen den Kindern Optionen, selbst zu handeln und zu sein. Durch diese Selbstbestimmtheit im Räumlich-Sozialen zu handeln und sich zu bewegen, entsteht ein Gefühl der Geborgenheit.

Einen theoretischen Anschluss bietet hierfür die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993, 2000), die einen Zusammenhang zwischen der optimalen Umgebung der Kinder und deren Grundbedürfnissen feststellten.

Deci und Ryan (1993) erforschen in ihrer Theorie „den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen auf der Basis einer Theorie des Selbst“. In ihrer Selbstbestimmungstheorie postulierten sie, dass Menschen drei psychologische Grundbedürfnisse zugrunde liegen, die ausschlaggebend für ihre Motivation sind: (1) das Bedürfnis nach Kompetenz und Wirksamkeit, (2) das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung, (3) das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit. Die Theorie der Selbstbestimmung (Deci und Ryan, 1993) geht davon aus, dass der Mensch die angeborene, motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu funktionieren und sich dabei persönlich als autonom und initiativ zu erfahren.

Im Zentrum ihrer Theorie steht das Selbst. „Das Selbst kann zugleich als Prozeß und als Ergebnis der Entwicklung interpretiert und untersucht werden“ (Deci und Ryan, 1993, S. 223). Die Skala der Motivation bewegt sich in ihrer Theorie über das Lernen und Aneignen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Sie legen dar, dass die soziale Umwelt (siehe Kapitel 5.2), wie z. B. Familie und Schule, für die extrinsische Motivation der Kinder eine große Rolle spielt. Das Selbst entwickelt sich laut Deci und Ryan immer weiter, diese Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt.

Motiviertes Verhalten benötigt intrinsische und extrinsische Motivation. Intrinsische Motivation stellt sich dar als selbstbestimmt, frei und ohne äußeren Druck und Zutun (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 226), extrinsische Motivation dagegen ist beispielsweise die versprochene Belohnung, die der Person in Aussicht gestellt wird. „Ein Regulationsprozeß ist dem individuellen Selbst nur dann wirklich zuzurechnen, wenn er als internal verursacht und als Basis selbstbestimmten Handelns erlebt wird“ (Deci, Ryan, 1983, S. 229). Die Bedeutung der sozialen Umwelt zeigt sich nach Deci und Ryan auch daran, dass der Mensch das angeborene Bedürfnis hat, „sich mit anderen Menschen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken [...]“ (Deci, Ryan, 1983, S. 229). Dieses Wirken in der sozialen Umwelt gibt einen Anreiz zur intrinsischen Motivation. Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation angewiesen. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation macht geltend, daß Menschen den intrinsischen (angeborenen) Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und ‚in sich aufzunehmen‘ (assimilieren). Die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ist bereits in den frühesten Stadien der Entwicklung gegeben und braucht keine Anleitung und äußere Zwänge“ (Deci, Ryan, 1983, S. 235). Raum stellt sich in der Theorie von Deci und Ryan in einer Position von äußerer Umwelt und einem grundlegenden Bedürfnis der Kinder dar. Nur in Verknüpfung von gegenständlichem Raum (siehe Kapitel 5.2.1) mit sozialer Eingebundenheit (siehe Kapitel 5.2.2) können Kinder lernen und sich selbst entwickeln.

Neben den Ansichten von Deci und Ryan soll hier das eigenaktive Konzept kindlicher Agency kurz diskutiert werden. In der vorliegenden Arbeit legt sich dar, dass Kinder klar als eigenständige Konstrukteure ihrer Lebenswelt handeln. Sie konstruieren sich über dargestellte Faktoren und mittels unterschiedlicher Modi ihre Welt und leben dann in einem Konstrukt, das alltagssprachlich als *Heimat* bezeichnet werden kann. Als Grundlage der neuen Kindheitsforschung werden Kinder und Kindergruppen als „eigengewichtig Handelnde, als ‚Akteure‘ oder ‚Konstrukteure‘ ihres eigenen Lebens, ihrer eigenen Umwelt und ihrer eigenen Entwicklung“ (Behnken, Zinnecker, 2014, S. 37) gesehen. Dem liegt

theoretisch das Konzept der kindlichen Agency, welches Kinder als Akteure ihrer eigenen Welt<sup>29</sup> sieht, zugrunde.

Etwa seit Mitte der 80er Jahre führte die „veränderte Kindheit“ (Fölling-Albers, 2003, S. 34) durch soziokulturelle Veränderungen zu Verunsicherung und revidierte den wissenschaftlichen Blick auf Kinder und Kindheit. Kinder rückten als eigenständige Subjekte in den Mittelpunkt, ihre „Erfahrungen und Interpretationen der Lebenswelt“ (Fölling-Albers, 2010, S. 18) wurden wahr- und ernstgenommen. Dem zugrunde liegen Arbeiten von Aries (1960/1975), der Kindheit nicht nur als ein Entwicklungsalter, sondern als ein kulturelles Konstrukt, ein genuin soziales Phänomen beschreibt. Das Konzept der kindlichen Agency weicht ab von dem Bild des Kindes, welches Kinder, gemessen an Erwachsenen, als defizitär verstanden hat, und rückt Kinder als „individuelle und soziale Akteure mit eigenen Rechten sowie als gleichwertig Mitgestaltende ihrer soziokulturellen Umwelt“ (Mey, Schwentesius, 2018, S. 3) in den Mittelpunkt. Anstelle der Annahme von Kindheit als Entwicklungsphase, tritt nun das Konzept von Kindheit als einer eigenständigen Lebensphase (vgl. Heinzl, 2000). Kern des Konzeptes ist der aktive Beitrag von Kindern zur Gestaltung ihrer sozialen Umwelt und der Gesellschaft – es wendet sich gegen einen lange vorherrschenden „impliziten Adultrismus“ (Betz, Eßer, 2016, S. 303). Kinder werden dabei als aktive Gestaltende ihrer Umwelt, ihrer Lebenswelt verstanden, mit eigenen Rechten, Bedürfnissen und Interessen und einer eigenen Sichtweise auf die Welt (vgl. Fölling-Albers, 2010). „Der Akteursansatz geht von der Annahme aus, dass Umwelteinflüsse nicht einfach ungefiltert auf Kinder einwirken [...]“ (Fölling-Albers, 2010, S. 11), sondern dass dem Kind eine Handlungsfähigkeit und Wirkmächtigkeit zugesprochen wird. Die Kinder gelten als authentische InformantInnen über ihre Lebenswelten (Heinzl, 2000). Dieser Ansatz ermöglicht den Blick darauf, dass Kinder auf ihre Umwelt Einfluss nehmen und diese verändern können. Dabei nutzen sie Gegenstände und Umwelten aktiv mit und verleihen ihnen dadurch eigene Bedeutung. Durch kindliche Umdeutungen, Eigeninterpretationen und -konstruktionen von Welt leisten Kinder ihren eigenen Anteil an ihrer „Selbst-

---

<sup>29</sup> Fölling-Albers, 2010; Honig, 1999; Behncke, Zinnecker, 2014.

Sozialisation“ (Fölling-Albers, 2010, S. 14). In dieser neuen Forschungsrichtung geht es um die aktuelle Beobachtung der Lebenssituation von Kindern, ihres Verhaltens und ihrer Einstellung gegenüber der Welt (Fölling-Albers, 2010, S. 15).

Neben dem selbstständigen Konstruieren – Doing –, Lernen und Aneignen von Raum und Sozialkonstrukten, letztendlich dem Heimatkonstrukt, betont der soziale Konstruktivismus, dass Kinder als Teilnehmende von Ko-Konstruktionen des Lernens und Herstellens agieren und der wesentliche Faktor für die Konstruktion die soziale Interaktion ist. Neben dem Axiom „Kinder als Akteure“ (Heinzel, 2000) sollte auch immer einbezogen werden, dass Kinder in Umwelten und Lebensräumen leben, in denen auch Erwachsene mitleben und teilhaben an der kindlichen Lebenswelt. „Sozialisation ist somit eine Leistung des Kindes selbst, die es in ko-konstruktiver Auseinandersetzung mit anderen Kindern, mit Erwachsenen und Institutionen erbringt. Im Prozess dieser Auseinandersetzung verändert das Kind sich und seine Sozialisationspartner“ (Carle, 2001). Ko-Konstruktion als pädagogischen Ansatz definiert Fthenakis (2007, 2009) als Zusammenarbeit zwischen Kindern und Erwachsenen. „Der Schlüssel dieses Ansatzes ist die soziale Interaktion. Demnach lernen Kinder, indem sie sich mit anderen austauschen und Bedeutungen untereinander aushandeln. Dies impliziert auch, dass die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung durch die soziale Interaktion mit anderen gefördert wird [...]“ (Fthenakis, 2009, S. 8). Dabei kann den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, Bedeutungen zu erforschen, zu entdecken, mit anderen zu teilen. Diese Prozesse können gemeinsam, mit Erwachsenen und Kindern in Ko-Konstruktionen, gestaltet werden. In dieser Gemeinschaft werden Interpretationen diskutiert und verhandelt. Dies hilft Kindern Probleme zu lösen und ihren Entwicklungsbereich zu erweitern. Erwachsene können den Kindern dabei helfen, sich auszudrücken, wie sie die Welt begreifen. Immer dann, wenn das Kind versucht die Welt um sich herum zu entdecken, zu begreifen, zu verstehen, dann können Erwachsene eingreifen und bei der Interpretation und Erforschung helfen, gemeinsam mit ihm interagieren, zuhören, zulassen, seine Konstruktionen und Interpretationen annehmen und wahrnehmen. Kinder sind in diesem Ansatz nicht nur Akteure, sondern auch Rezipienten eines pädagogisch-didaktischen Settings. „Ko-Konstruktion in



diesem Sinne greift auf interaktionistische Theorien zurück, die den Erwerb von Wissen und die Konstruktion von Sinn als Ergebnis der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. der Kinder untereinander begreifen“ (Fthenakis, 2009, S. 10).

Legt man den Ansatz, dass Kinder proaktiv und selbstständig ihre Umwelt als Akteure verändern und gestalten, mit dem Ansatz der Ko-Konstruktion, der gemeinsamen Gestaltung von Lebenswelten in sozialen Gemeinschaften mit Kindern und Erwachsenen, übereinander, können daraus Schlüsse bezüglich der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit gezogen werden, wie Kinder ihre Umwelten wahrnehmen und Bedeutungen von *Heimat* konstruieren.

### **Befunde der vorliegenden Arbeit**

Es dokumentiert sich ein interaktives, gemeinsames Konstruieren von Kindern in sozialen Gruppen, mit Kindern und mit Erwachsenen. Dieses Lernen wird von den Kindern gewünscht und gewollt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen in der idealtypischen Verdichtung, in Teilen, dass es Kindern möglich ist, die drei Trembl'schen Räume (siehe Kapitel 5.2.1) in Kongruenz zu denken, und dass eine Gruppe der Kinder bereits einen Abstraktionsraum zu imaginieren vermag (Typ vier: Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion). Es dokumentiert sich bei einem Großteil der Kinder ein selbstständiges, proaktives Handeln und Denken – räumlich und sozial. Die Kinder agieren als Konstrukteure ihrer Wirklichkeit.

Weiter zeigt sich in den Befunden ein Dreischritt hinsichtlich des Raumempfindens und der Konstruktion von Heimat bei Kindern. (1) Kinder verorten sich territorial in einem physischen Raum. (2) Kinder verorten sich in Sozialität, in einer ihnen zugewandten Gruppe. (3) Kinder konstruieren in einem aktiven Konstruktionsprozess in Kongruenz von Territorialität und Sozialität ein Konstrukt, das sich *Heimat* nennen kann. Kinder machen das selbst subjektiv, ohne Zutun von außen oder von erwachsenen dritten Personen, sie tun es aus sich selbst heraus, intrinsisch motiviert.

Bei allen Kindern der Untersuchung wird deutlich, dass sie sich in drei Räumen verorten. Zum einen in einem physisch-räumlichen Raum, zum anderen in einem realen Sozialraum und zudem in einem imaginären Sozialraum. Dieser imaginierte Sozialraum geht bei allen Kindern über den realen Sozialraum hinaus, er existiert also bei den Kindern in einer abstrahierten, übergeordneten Vorstellungswelt. Weiter lässt sich eine Verbindung dieser drei Räume, des imaginären Sozialraums, des realen Sozialraums und des physisch-räumlichen Raums, in den subjektiven Vorstellungen der Kinder darlegen. Die Verknüpfung dieser drei Räume in der Vorstellung der Kinder ist allen Typen gemeinsam. Das Prinzip der Verknüpfung von realem physischem Raum, in dem sie agieren und sind und dem realen Kollektiv, dem realen Sozialraum, in dem sie in Gemeinsamkeit leben (mit anderen Kindern, die sie kennen, Familienmitgliedern, Nachbarn, usw.), mit einer übergeordneten Imagination von Welt und von dem dortigen Sozialraum lässt sich bei allen Kindern rekonstruieren.

Der Modus der Konstruktion dieses imaginären Sozialraumes dokumentiert sich bei den Kindern der verschiedenen Typen allerdings unterschiedlich: Typ eins (Nur wie ich – nahraumorientiert im Modus der stoisch-segregativen Konstruktion) konstruiert sich den Raum überwiegend über soziale Rückbindung an ein festes soziales Kollektiv und einen engen Bezug zu der ihn umgebenden Umwelt, die Kinder reagieren reaktiv auf Handlungen und Raumkonstruktionen; im Kontrast dazu agiert Typ vier (Daheim in der Welt – Weltwahrnehmung in Modus der dynamisch-flexiblen Konstruktion), der seine Raumkonstruktion proaktiv über selbstbestimmte Handlungen und Denken im grenzenlosen physischen und sozialem Raum konstruiert. Typ zwei (Daheim ist daheim – nahraumorientiert im Modus der beobachtend-statischen Konstruktion) und Typ drei (Daheim ist es am schönsten – nahraumorientiert im Modus der integrativen, semivariablen Konstruktion) agieren im Modus der begrenzten Mobilität, um relativ proaktiv handlungsorientiert in Abgrenzung zu anderen Räumen einen eigenen Raum zu konstruieren. Allen gemein sind der Modus der Körperlichkeit und die Rückbindung an ein soziales Kollektiv.

Zusammenfassend, vor dem Hintergrund der empirischen Befunde, stellt sich pointiert dar, dass sich alle Kindergruppen übereinstimmend in drei verschiedenen Räumen verorten – darüber hinaus lässt sich eine Verknüpfung von realem, physischem Raum (Realraum), Sozialraum und gedachtem Sozialraum (Weltiminationsraum) rekonstruieren. In der abstrahierten Vorstellung werden die Räume dann zu einem imaginären Sozialraum verknüpft, in der abstrahierten Imagination der Kinder verschwimmen die Räume zu einem Raum. Die Kinder verbinden ihre Räume zu einem übergeordneten, ihnen dienlichen, abstrakten Gebilde von Raum. Diese innere Konzeption des Raumes ermöglicht ihnen soziale und physische Bewegung und erhöht ihre physische und emotionale Reichweite.

### **Anreicherung des Diskurses durch die vorliegenden Befunde**

Wie bereits beschrieben ist das Herausragende an der vorliegenden Studie das Ergebnis, dass sich eine Welt-Raum-Orientierung von Kindern und die Option einer Verknüpfung von Handlungs-, Vorstellungs- und Abstraktionsraum (vgl. Tremml, 2000) der Kinder herausarbeiten lassen. Dem wissenschaftlichen Diskurs folgend können sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auf die Raumdarstellungen von Tremml (2000) stützen. Tremml legte drei Raumkategorien ((1) Handlungsraum, (2) Vorstellungsraum, (3) Abstraktionsraum) dar. Die vorliegende Untersuchung zeigt in Teilen, wie diese drei Raumkategorien, vorwiegend bei Kindern des Idealtypus vier, zusammen imaginiert werden können bzw. wie sie separiert von den Kindern gedacht werden (Idealtyp eins).

Im empirischen Material zeigt sich eine Kopplung der drei Räume (Realraum, Sozialraum und Abstraktionsraum) bei allen Kindern. Für den Sozialraumdiskurs kann daher als Anreicherung aus vorliegender Studie dienen, wie und dass diese drei Bereiche bei Kindern miteinander gekoppelt werden. Die Verknüpfung der Räume zu einem übergeordneten, abstrahierten Iminationsraum der Kinder bietet die Chance, neue Möglichkeiten in der Abstraktionskraft der Kinder zu sehen. Nach Tremml (2001) sollte die Schulung dieser unbegrenzten abstrakten Raumdimension geschehen, um die qualifikatorische Funktion des globalen Lernens bei Kindern anschlussfähig zu machen. Hierin zeigt sich weiteres Potenzial der Studie, die eine Anregung dahingehend bietet, dass die Tatsache,

dass Kinder bereits mit einer sozialisatorischen Kraft aus informellen Lernsettings (Familienkonstrukten, Peergroups) kommen, bevor sie in formelle Lernsettings (Schule, Organisationen) eintreten, also in der Altersstufe bis ca. sechs Jahre, nicht unterschätzt werden darf. Es lässt sich rekonstruieren, dass Kinder bereits mit erheblichen sozialen Konstruktionen in die Schule eintreten. Dass die Kinder bereits über sozialräumliche, imaginierte und physische Raumkonstruktionen verfügen, in welchen sie sich verorten, sollten Mitarbeitende der Schulen wahrnehmen, reflektieren und folglich auch auf diese Vorstellungen offensiv reagieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder bereits über Heimatraumkonstrukte verfügen, die sich aber, ähnlich dem imaginierten Sozialraum (Treml'scher dritter Vorstellungsraum) erweitern oder verändern können bzw. bei manchen Kindern auch noch nicht existieren.

Zusammenfassend zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass Kinder selbst agieren und konstruieren – sie sind Konstrukteure und Konstrukteurinnen ihrer eigenen Lebenswelt. Sie leben in fluiden Raumkonstruktionen in denen sie sich sozial positionieren und über Differenz und Lebensweltbezug verorten. Über diese sozialen und territorialen Konstrukte konstruieren sie sich, auch in Ko-Konstruktion mit ihnen zugewandten Erwachsenen, Geborgenheit und ein Konstrukt von *Heimat*. Wie diese Ergebnisse die pädagogische Forschung und Praxis anreichern können, wird im abschließenden Kapitel besprochen.

## 6 Anregungen für Theorie und Praxis

Im Anschluss an die Diskussion der empirischen Ergebnisse in Kapitel 5 werden in diesem folgenden Abschlusskapitel die sich aus der Forschungsarbeit, ihren Ergebnissen und deren Diskussion ergebenden Perspektiven für die weitere Forschung (6.1) und Anregungen für die pädagogische Praxis (6.2) dargelegt.

### 6.1 Anregungen für die Forschung

Die vorliegende Arbeit ist der Kindheitsforschung zuzuordnen. In der empirischen Studie wurden die handlungsleitenden Orientierungen von Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt und ihrer Konstruktion von Heimat erforscht. Die Interpretation der Kinderdiskussionen führte zu einer Rekonstruktion von vier Vergleichsdimensionen – Verortung in sozialen Beziehungen, Verortung in der Lebenswelt, Verortung im physischen Raum und Modus der Konstruktion von Geborgenheit. Die Verdichtung der Ergebnisse führte am Ende zu vier Idealtypen, die sich an der Basistypik – der Herstellung von Geborgenheit – orientieren. Im Anschluss an die Diskussion der Ergebnisse ergeben sich Anregungen für weitere theoretische und empirische Forschung. Diese werden im Folgenden dargelegt.

#### *Anregungen für weitere qualitative Forschung*

##### *Ausweitung der Studie durch Erweiterung und Differenzierung des Samples*

Die vorliegende Studie kann der Kindheitsforschung zugeordnet werden. Sie soll „den Kindern eine Stimme geben“ (vgl. Honig, 2009), indem sie selbst befragt werden und Teilnehmende der Diskussionen und somit die Beforschten sind. Dadurch wird, ohne den Zwischenschritt über erwachsene Personen, wie die Eltern oder andere Vertrauenspersonen, die Kinderwelt erforscht und die subjektiven Konstruktionen von Kindern empirisch differenziert dargestellt.

Die Kindheitsforschung verlassen und damit eine andere Perspektive einnehmen würde sich anbieten, wenn das Sample auf Erwachsene erweitert bzw. verlagert würde. Aus dieser Forschungsperspektive kann bereits auf empirische Studien (z. B. Mitzscherlich, 1997) zurückgegriffen werden.

Ziel Mitzscherlichs war es, individuelle Beheimatungsprozesse zu untersuchen und subjektive Beheimatungsstrategien zu erfassen. Mittels einer qualitativen Untersuchung mit offener Fragestellung erforschte sie differente Heimatkonzepte von erwachsenen Personen. Mitzscherlich ließ die Frage nach Heimat schriftlich beantworten und wertete dies inhaltsanalytisch aus. Daraus ermittelte sie 19 phänomenologische Kategorien, die dann zu zehn Kategorien zusammengefasst wurden. Als zentrale Dimension wird das „Heimatgefühl“ (Mitzscherlich, 1997, S. 79) angesehen. Die Basis dieses Gefühls stellt sich dar als Erinnerungen an die Kindheit und die soziale Einbettung in der Gegenwart. Diese sozialen Beziehungen funktionieren innerhalb eines kulturellen und regionalen Konzepts. Aus diesen beiden Heimatkonstruktionen von Vergangenheit und Gegenwart wird ein drittes Heimatbild, eine Heimatutopie abgeleitet, die als Idealbild der Heimat gesehen wird. Nach Mitzscherlich ist Beheimatung ein „individueller Prozess“ (Mitzscherlich, 1997, S. 10) und „etwas, was ich mache“ (Mitzscherlich, 1997, S. 10), also ein aktiver Vorgang. Heimat ist dabei in erster Linie „Ausdruck eines subjektiv bestimmten Verhältnisses zu einer selbstgewählten Umgebung“ (Mitzscherlich, 1997, S. 44). Als Desiderat lassen sich nun die kollektiven Beheimatungsprozesse erwachsener Personen beschreiben. Vor dem Hintergrund dieser Studie wäre es interessant, differenzierter zu erforschen, wie sich erwachsene Personen verorten. Dabei könnten, rückbindend an die Ergebnisse der vorliegenden Studie, Verortungen in der Lebenswelt und dem territorialen und sozialen Raum stärker in den Blick genommen werden. Welche Orientierungen lassen sich ableiten, wenn bei einer offeneren Diskussion (nach Bohnsack, 2010) mit Erwachsenen, ähnlich wie bei Kindern, der Begriff der Heimat als Containerbegriff in den Diskussionen behandelt wird und ein gesprächsanregender Stimulus ohne den Heimatbegriff an sich gesetzt wird? Die handlungsleitenden Orientierungen der Erwachsenen sollten dann ausgewertet werden, um im Anschluss eine sinngenetische Typenbildung durchzuführen.

Das Sample der vorliegenden Studie wurde aus forschungstheoretischen Gründen nach Glaser und Strauss (2012) begrenzt auf Kinder im Grundschulalter, zwischen sechs und zehn Jahren. Lediglich zwei Gruppen mit jeweils Kindern im Kindergartenalter (fünf Jahre) und mit Kindern in etwas höherem Alter (zwölf Jahre) wurden als Kontrastgruppen erhoben.

Für weitere Forschung wäre es daher interessant zu beschreiben, ob sich die rekonstruierten Orientierungen und die vorliegende Typologie weiterhin als tragend darstellen, wenn eine weitere Differenzierung des Samples bei Kindern durchgeführt wird. Eine Möglichkeit der Differenzierung wäre, das Sample auszuweiten und hinsichtlich des Alters der Kinder zu differenzieren – zwischen jüngeren Kindern, im Kindergartenalter (drei bis sechs Jahre), und Jugendlichen (zwölf bis sechzehn Jahre). Erweitert man das Sample auf kleinere Kinder unter sechs Jahren wäre es methodisch notwendig, die Diskussion unter Einbezug von Spiel und der Analyse von Spielphasen, die als Fokussierungsakte (Nentwig-Gesemann, 2002) gelten, zu erweitern. Hier kann in der Forschungssituation ein Wechsel von Sprechen und Spiel die habitualisierte Handlungspraxis des Spielens, die auf konjunktiven Erfahrungen basiert, sowohl in der Phase der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung erleichtern. Die Einbeziehung von Spielphasen bietet eine Orientierung an der Kinderkultur. Wird methodisch auf Kindergartenkindern eingegangen und auf eine Passung der Methode und der Beforschten geachtet, könnte die sich in der vorliegenden Forschung bewährt habende Gruppendiskussion beibehalten und lediglich mit Spielphasen erweitert werden. Forschung im Wechsel von Spiel und Gruppendiskussionen und die Auswertung beider Phasen in Fokussierungsmetaphern und Fokussierungsakten erfolgte bisher in einer Studie von Nentwig-Gesemann (2002) über Pokémon-Spiele.

Eine weitere Perspektive wäre auch eine Ausweitung des Samples auf den organisationalen Hintergrund der Kinder (z. B. Kinder aus internationaler Schule, Kinder aus religiösen Gruppen) und Erfahrungen der Kinder (z. B. Erfahrungen mit Umzügen, multinationale Beziehungen, soziale Umbrüche). Diese Erfahrungen der Kinder müssten dann bei der Auswertung berücksichtigt werden.

Ein neues Untersuchungsfeld bietet sich, wenn das Sample hinsichtlich Kindern mit Fluchterfahrungen erweitert wird. Dieses Feld wurde hier bewusst ausgeklammert: Durch die empirische Forschung mit Kindern mit Fluchterfahrung kann durch die Befragungssituation eine Retraumatisierung evoziert werden. Ein Flashback der Erfahrungen sollte unbedingt vermieden werden, da sich das Risiko, eine posttraumatische

Belastungsstörung zu entwickeln, bei geflüchteten, traumatisierten Kindern als erheblich darstellt (Bühning, 2003). Die empirische Forschung mit Kindern mit Flucht- und Migrationserfahrung sollte in Abstimmung mit der Kinderpsychologie und erfahrenen psychologischen, begleitenden Personen der Kinder geschehen.

In dieser Studie wurde das implizite, kollektiv geteilte Handlungswissen der Kinder betreffend ihre Verortung sinngenetisch verdichtet. Die Befunde der vorliegenden Studie legen nahe, dass eine Erweiterung der sinngenetischen Typenbildung zu einer soziogenetischen Typenbildung interessant wäre. Im Zuge der soziogenetischen Typenbildung soll die Differenz des einen Erfahrungsraumes zu den anderen Erfahrungsräumen bestimmt und damit mehrere Erfahrungsschichten in den Blick genommen werden. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, die vorliegenden Kindertypen soziogenetisch zu erweitern und Kindertypen mit anderen Erfahrungshintergründen hinzuzunehmen. Wie oben besprochen wäre es interessant, das Sample mit Kindern mit Flucht- oder Migrationserfahrung zu erweitern. Hier liegt dann eine soziogenetische Typenbildung nahe. „Die Migrationstypik als, wie Max Weber (1964: 07) formuliert, ‚reiner Typus‘ muss immer erst aus ihrer Überlagerung durch andere Typiken ‚herausabstrahiert‘ oder ‚herausdestilliert‘ werden, um von anderen Typiken unterschieden und valide bestimmt werden zu können“ (Bohnsack, Hoffman, Nentwig-Gesemann, 2019, S. 37).

#### *Anregungen für qualitativ-biografieorientierte Forschung mit Kindern*

Insbesondere bei der Kindheitsforschung ist es wichtig, auf eine Passung zwischen der Methode und der Forschungssituation mit Kindern zu achten (Fölling-Albers, 2003; Heinzel, 2000; Honig, 2009). Bisher gibt es wenig Forschung zu Heimatkonstruktionen von Kindern und immer noch Vorbehalte bei Forschungen mit und von Kindern (Vogl, 2005). Um Konstruktionen, Meinungen und Verhalten von Kindern zu erforschen, muss der Blick auf die Kinder gerichtet werden und Kinder selbst zu Wort kommen können (Honig, 2009). Um Heimatkonstruktionen bei Kindern tiefgreifend weiter zu erforschen, wäre es wichtig, die Kinder systematisch zu Wort kommen zu lassen.

In der vorliegenden Arbeit wurden kollektive Orientierungen von Kindern qualitativ rekonstruiert. Daran anschließend, wäre es wichtig, sich



mit individuellen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Hier bietet es sich an, auf Erkenntnisse, die die Biografie der Kinder und deren Lebenslauf und Lebensgeschichte betreffen, einzugehen. Dabei können Zusammenhänge zwischen Individualität und Biografie beleuchtet werden. Dazu schafft eine narrationsanalytische Analyse von qualitativen Interviews mit Kindern einen Zugang. Aus entwicklungspsychologischen Gründen sollte diese Methode sensibel angeleitet werden, da bei Kindern unter zehn Jahren davon ausgegangen wird, dass sie in diesem jungen Alter, ihre eigene Biografie nicht als Ganzes erfassen und darstellen können. Krüger plädiert dafür, bei Kindern in dieser Altersgruppe eher ein thematisch strukturiertes Interview anzuwenden, bei dem Hilfsmittel wie Bilder, Puppen und Fotos zu Erzählungen anregen sollen (Krüger, 2006, S. 93).

### *Anregung für weitere quantitative Forschung*

In der vorliegenden Forschung wurden handlungsleitende Orientierungen und implizite Wissensbestände mit Hilfe eines qualitativen Methodendesigns (Gruppendiskussionen) erhoben. Eine interessante Anregung für die quantitative Forschung wäre, mit Hilfe eines standardisierten quantitativen Forschungsdesigns Heimatkonstruktionen von Kindern weiter zu erforschen. Dabei sollte ebenfalls immer im Mittelpunkt der Blick auf die Angepasstheit der Methode an Kinder stehen und die quantitativen Methoden dann für die Erhebungssituation mit Kindern passend gemacht werden. So müsste insbesondere darauf geachtet werden, bei Befragungen von Kindern Inhalte zu vereinfachen und kindgerecht zu präsentieren. So sollten z. B. Zeiträume und geographische Entfernungen möglichst konkret formuliert werden und nicht eindeutig differenzierbare Antwortkategorien vermieden werden (Krüger, 2006, S. 103).

Ausgehend von den vier in der vorliegenden Studie entwickelten Typen, wäre es gewinnbringend, quantitative Erhebungsinstrumente wie standardisierte Befragungen für Kinder (Heinzel, 2000, S. 22) zu entwickeln. Die quantitative Forschung kann dann eine andere Perspektive auf die Heimatkonstruktion von Kindern annehmen. Anbieten würde sich, die erhobenen rekonstruierten Orientierungen der Kinder in ein quantitatives Erhebungsinstrument umzuwandeln bzw. als Items im Fragebogen

zu nutzen. So können die rekonstruierten Orientierungen zu Items weiterentwickelt werden, mit welchen sich dann mit Hilfe des quantitativen Forschungsdesigns vorab definierte Hypothesen überprüfen lassen. Dies würde sich hier eignen, um das Ergebnis der Orientierung an der Herstellung von Geborgenheit aufzugreifen und nochmals zu falsifizieren. Zudem könnten mit quantitativen Erhebungsinstrumenten Fragen nach Häufigkeit, geographisch-territorialen Verteilungen und Vorkommnissen ebenso wie Zusammenhänge zwischen sozialen und lebensweltlichen Aspekten aufgedeckt werden. Inwieweit implizites Wissen und handlungsleitende Orientierungen der Kinder in quantitative Verfahren methodologisch überführt werden können, müsste in Vorabstudien ergründet und validiert werden. Dabei muss insbesondere darauf geachtet werden, dass implizite Wissensbestände in Items übertragen werden sollen, die dann aber eine explizite Ebene abfragen. Es stellt sich die Frage, inwiefern dies methodologisch tatsächlich dann zu handlungstheoretischen Wissensbeständen führt. Zudem gilt zu beachten, dass in der vorliegenden Forschung Idealtypen rekonstruiert wurden (Mayer, 2013).

Quantitative Erhebungsinstrumente bieten sich dazu an, auch eine größere Anzahl von Kindern in verschiedenen geographisch-territorialen Settings, evtl. sogar weltweit, zu befragen und damit das Sample zu erweitern. Interessant wäre es demzufolge auch, international Beheimatungsstrategien von Kindern zu erforschen und zu vergleichen (siehe Anregungen zur internationalen Forschung).

Dabei wären langfristig auch Veränderungen der Konstruktionen interessant, wozu in zeitlichen Abständen dieselben Erhebungen stattfinden müssten. Damit wird deutlich, wie sich Heimatkonstruktionen von Kindern im Laufe ihres Lebens verändern, wenn sie älter werden und zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen heranreifen. Solch eine Langzeitstudie könnte aber auch mit qualitativen Erhebungsmethoden und auf ein kleineres Sample bezogen bereits interessante Ergebnisse liefern.

### ***Anregung für weitere theoretische Forschung***

#### *Anregungen für die sozialgeographische Raumforschung*

Weiteres Anregungspotenzial für die theoretische Forschung ergibt sich in Bezug auf den raumtheoretischen Diskurs hinsichtlich der Verortung

von Kindern im territorialen und im sozialen Raum (siehe Kapitel 5.1 und 5.2) bzw. in der Weltgesellschaft. Die empirischen Ergebnisse legen eine fluide Verortung der Kinder in verschiedenen Räumen dar. Damit ergibt sich eine neue Perspektive hinsichtlich der Flexibilität der Kinder in Räumen. Die neue Raumforschung bedenkt die Interferenz der unterschiedlichen Räume und beginnt, den territorialen und den sozialen Raum zu konnotieren. In welchem Zusammenhang diese Räume stehen und wie sie von Kindern imaginiert werden, wäre eine bedeutsame interdisziplinäre Anregung. Zum raumtheoretischen Diskurs wurden die Verbindung und eine Anregung bereits in Kapitel 5.2 dargelegt. Ein theoretisches Weiterdenken hinsichtlich der Verortung von Kindern im Raum und des Durchschreitens von Räumen wäre gewinnbringend.

#### *Anregungen für die Erinnerungsforschung*

Die Befunde dieser vorliegenden Kindheitsforschung rekonstruierten handlungstheoretische Orientierungen. Die Ergebnisse zeigen zwar unterschiedliche Modi, aber immer eine aktive Konstruktionsleistung der Kinder und eine selbstständige Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt, der geographisch-territorialen Umwelt und der sozialen Gemeinschaft. In der Erforschung von Heimatkonstruktionen von Erwachsenen zeigen sich Erinnerungen als maßgeblicher Teil der Heimatkonstruktionen (vgl. Mitzscherlich, 2016). Erinnerungsforschung stellt sich in einem interdisziplinären Feld zwischen historischem und psychologischem Diskurs dar. Soziale Erinnerungen sind ein konstruktiver, gemeinsamer Akt, „an dem in einem dynamisch-transaktionalen Prozess verschiedene Akteure in ihrem jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext beteiligt sind“ (Lüthje, 2014, S. 12). Welche Anregungen für die gemeinsamen Erinnerungen anregend sein könnten, dafür kann vorliegende Studie Ansatzpunkte bieten und den Blick auf die Konstruktion der Erinnerungen von Kindern richten. Es stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang die Konstruktion von *Heimat* bei den Fragen nach Generativität und Geschichtlichkeit steht und wie diese erfasst werden kann. Konstruieren Menschen eine Verortung in der sogenannten einen Welt oder woran orientieren sich Menschen? Erkenntnisinteresse einer solchen Studie sollte sein, lebensgeschichtlichen Spuren nachzugehen und zu verfolgen, wie

diese Spuren eine Verortung schaffen, die dann zu Erinnerungen und Beheimatung führen kann.

#### *Anregungen für die historische Forschung*

Die Befunde dieser Studie legen nahe, dass aktive Konstruktionsprozesse der Kinder zu Geborgenheit und einer Konstruktion von *Heimat* führen können. Diese Ergebnisse könnten anknüpfen an die historische Heimatforschung, die aus Umbrüchen und gesellschaftlichen Konstruktionen auf das Konzept der *Heimat* reagiert. Bei einer möglichen historischen Studie wäre interessant, wie diese Forschung den aktiven Konstruktionsprozess der Kinder einordnet und ob die Rolle der kindlichen Konstruktion in der historischen Daraufrschau auf das Konzept der Heimat je eine Rolle gespielt hat.

#### *Anregungen für die internationale Forschung*

Einen Ansatzpunkt für internationale Forschung bietet das Konzept der Heimat grundsätzlich, wird Heimat doch immer wieder als deutscher Begriff und auch als deutsches Konzept dargestellt.<sup>30</sup> Obwohl Heimat keine „unmittelbare Entsprechung in anderen Kulturräumen hat“ (Groten, 2017, S. 663), bieten sich, neben dem Forschungsansatz, was das Konzept der Heimat grundsätzlich anderswo ausmacht, in der Kindheitsforschung noch einmal neue Perspektiven. Was macht das Konzept der Heimat global aus Kindersicht aus? So lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen keine generelle Beheimatungsstrategie von Kindern ableiten. Dazu würde es weitere Forschung und den Einbezug eines weltweiten Samples benötigen. Dies stellt die Herausforderung dar, dass implizites Wissen erhoben wird, was dann eine Reflexion hinsichtlich kultureller, lebensweltlicher Aspekte benötigt. Können die vier hier entwickelten Typen erweitert werden, wenn verschiedene globale Ansätze und differente geographische, kulturelle Unterschiede beim Aufwachsen der Kinder einbezogen werden? Zur Frage steht auch, ob territorial unterschiedliche

---

<sup>30</sup> Die Idee der Heimat wird als spezifisch deutsches Phänomen gesehen und ihre Übertragbarkeit in andere Räume angezweifelt (Groten, 2017, S. 663). Auch wenn immer wieder die „Unübersetzbarkeit“ (Frisch, 1950) des Begriffs betont wird, wird Heimat nicht mehr als deutsches Phänomen gesehen, sondern als „Grundprinzip menschlicher Identität“ (Jäger, 2017).

Begebenheiten eine unterschiedliche Verortung von Kindern sichtbar machen oder der Konstruktionsmodi der Kinder sich anders darstellt.

### *Modi der Konstruktion von Geborgenheit*

Im empirischen Material zeigt sich, dass verschiedene Modi der Kinder zu einer Herstellung von Geborgenheit führen. Dieser Modus der Herstellung und die Geborgenheit selbst ermöglichen es den Kindern, aktiv bis proaktiv ein Heimatkonzept herzustellen und sich darin einzufinden. In einer weiteren Studie könnte der Umgang der Kinder mit Geborgenheit untersucht werden. Wie flexibel agieren Kinder mit Geborgenheit, wie können sie noch Geborgenheit herstellen und welche Modi benutzen sie dafür? Hierfür wäre es gewinnbringend, neben einer Beobachtungsstudie mit Kindern auch eine Interventionsstudie anzudenken, in der der Umgang mit Geborgenheit beobachtet und untersucht werden kann.

## **6.2 Anregungen für die Praxis**

In der Erziehungswissenschaft hat der Raumdiskurs in den letzten Jahren zu neuen Überlegungen und Diskussionen geführt (Bernhard et. al., 2015; Nugel, 2014). Für Nugel entsteht „ein pädagogischer Raum erst durch die Aneignungspraxis der einzelnen Lernenden“ (Nugel 2014, S. 62) und auch Löw (2001) explizierte, dass Raum erst in einer Wechselwirkung von Handeln und Struktur entsteht.

Die vorliegende Studie kann in ihren praktischen, raumpädagogischen Anregungen daran anschließen. Als Ergebnisse dieser Untersuchung wurden handlungsleitende Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt und der kindlich-subjektiven Konstruktion von Raum darlegt. Dabei kristallisierte sich heraus, dass Kinder sich über die Herstellung von Geborgenheit fluide in verschiedenen Räumen verorten. Der Modus der Konstruktion der Kinder schwankt zwischen einer selbstständig-aktiven und einer proaktiven Verortungsleistung in der Welt.

Aus den Ergebnissen der empirischen Studie lassen sich Anregungen für die pädagogische Praxis ableiten, die im Folgenden dargelegt werden:

### **Pädagogische Einrichtungen als Lebensräume für Kinder**

Die empirischen Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Kinder im Umgang mit Raum und bei der Verortung im territorialen und im

sozialen Raum unterschiedlich vorgehen – der Modus dokumentiert eine aktive bis proaktive Verortung. Grundsätzlich stellt sich bei allen vier rekonstruierten Kindertypen dar, dass sie sich zunächst in einem territorialen Raum, in einem sie unterstützenden Sozialraum und einer ihnen zugewandten Lebenswelt verorten. Empirisch deutlich wird, dass alle Kinder als GestalterInnen ihrer Lebenswelt auftreten und sich aktiv bis proaktiv Räume gestalten, um hier Raum-Geborgenheit herzustellen. Werden die Modi der Verortung in Räumen von Kindern aus dieser Studie in einen pädagogischen Raum übertragen, lassen sich praktisch-pädagogische Konsequenzen ableiten. Es handelt sich dann um Räume an Orten, in denen Kinder sich aufhalten und betreut werden, also Räume, in denen sie sich täglich physisch und psychisch, sozial und territorial verorten.

In Anbetracht dessen, dass der Elementarbereich, Schulen und pädagogische Betreuungseinrichtungen wie z.B. Horte und Mittagsbetreuungen neue<sup>31</sup> Räume schaffen, folgt eine hohe Bedeutsamkeit allen Kindern Lernumgebungen mit einer hohen Qualität bereitzustellen (vgl. Schelle, 2020). Dies hat Konsequenzen auf einen Komplex verschiedener Faktoren, sowohl der Mitarbeitenden, sowie den umgebenden Faktoren wie der pädagogischen Umwelt und dem Raum, um „pädagogisch strukturierten Kindheitsraum“ (Heinzel, 2016, S.8) zu schaffen, und um diese Räume nach Reich (2014) zu positiven Lernumgebungen und „Orte der emotionalen Geborgenheit und Vertrautheit“ zu gestalten (Reich, 2014, S.67).

### **Raum für Bildung, Erziehung und Sozialisation**

Durch verschiedene Faktoren, wie bereits von Fölling-Albers im Diskurs um die „veränderte Kindheit“ (vgl. Fölling-Albers, 1992) beschrieben, ändert sich auch der Raum der Kinder. Eine Ursache dafür ist, dass Kinder heute quantitativ mehr Zeit in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen verbringen. Die vermehrte Anwesenheit der Kinder in Räumen der Schul- und Betreuungseinrichtungen erfordert neue räumliche und raumpädagogische Konzepte, die durch die vorliegende Studie angeregt werden können. Didaktische Anregungen zu einem Lernen in

---

<sup>31</sup> Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in Bayern ab 1.9.2026 (<https://www.stmas.bayern.de/ganztagsbetreuung/rahmenbedingungen/index.php>)

weltgesellschaftlichen Strukturen und globalisierten Räumen gibt Scheunpflug (2022a) u.a. mit dem Aufzeigen der Brisanz, dass Kindern in komplexen, globalisierten Strukturen Möglichkeiten geschaffen werden müssen an der Gesellschaft und deren Problemen zu partizipieren und selbstwirksam einen „eigenen Platz“ zu finden. Es geht dabei maßgeblich darum, durch kindliche Eigenaktivität sich zu anderen in Beziehung zu setzen und in komplexen, weltgesellschaftlichen Strukturen eigenen Räume und Lernorte zu finden (vgl. Scheunpflug, 2021; Scheunpflug, 2022a; Scheunpflug, 2022b).

In den Daten der vorliegenden Studie zeigt sich, dass Kinder als aktive Gestalter von Räumen wahrgenommen werden wollen, in denen sie sich selbsttätig und selbstständig verorten. Kinder möchten aktive Gestalter sein und physische Räume selbst leben und erleben. Es lässt sich daraus folgern, dass es erforderlich für Kinder ist, ihnen in ihren Aufenthalts- und Betreuungsorten räumliche Möglichkeiten zu schaffen: Räume, in denen sie selbst sein können, und Räume, die sie selbst transformieren und für sich anpassen können. Zudem lässt sich folgern, dass Kinder Raum benötigen, in den sie sich zur Entspannung zurückziehen und den sie proaktiv selbst gestalten können. Durch die Möglichkeit der aktiven Gestaltung wird ihnen die Chance gegeben, sich diese Räume eigenaktiv anzueignen, sie zu akzeptieren und sich darin wohl und geborgen zu fühlen. Daraus kann gefolgert werden, dass die Möglichkeiten geschaffen werden sollen, dass Kinder sich selbst schulische Räume aneignen können, indem sie als GestalterInnen ihrer Lebenswelt in diesen Räumen aktiv agieren können. Nach dem Konzept der Aneignung<sup>32</sup>, das sich raumtheoretisch auf Prozesse und Orte des informellen Lernens konzentriert, machen sich Kinder Räume zu eigen, indem sie sich eigentätig und aktiv mit ihnen auseinandersetzen. Dieses Konzept sollte übertragen werden auf Räume in Bildungseinrichtungen und dabei bedacht werden, den Kindern Möglichkeiten der Raumaneignung, Raumveränderung und Raumgestaltung zu geben, um ihnen die Chance zu geben, sich Räume

---

<sup>32</sup> Das Konzept der Aneignung geht zurück auf den Psychologen Leontjew, heute wird es in der Sozialpädagogik angewendet, die mittels dieses Konzepts ein eigenständiges Bildungskonzept entwickeln will (Deinet, Reutlinger, 2004, S. 178).

zu eigen zu machen und sich als geborgen zu verorten (siehe dazu ebenfalls: Scheunpflug, 2022).

Diese Räume können die Kinder zu verschiedenen Tätigkeiten anregen und diese Tätigkeiten in den Räumen ermöglichen. In den Daten zeigt sich, dass essenziell-fluide Geborgenheitsfacetten für die Kinder kontinuierlich vorhanden sein sollten, damit sie eine Basis der Geborgenheit herstellen können. Eine Facette davon stellt sich dar als das Bedürfnis nach Ruhe. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses, evtl. sogar Schlafen, weiter aber auch Spielen, Lernen und Platz für soziale Gemeinsamkeit sollte in den Räumlichkeiten möglich sein. Konzepte dazu bietet die Reggiopädagogik, die den Raum als „dritten Erzieher“ beschreibt und insbesondere auch die Mitgestaltung der pädagogischen Räume durch die Kinder hervorhebt. Die Reggiopädagogik schlägt eine Zonen-Gestaltung vor, um in großen Räumen verschiedene Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen (vgl. Knauf, 2017). Die reale Gestaltung von Räumen als von Bedeutung bei der Erfüllung pädagogischer Aufgaben greift Nugel (2014) auf und weist die Schaffung von pädagogischem Raum als einen Diskurs der Erziehungswissenschaften aus.

Es stellt sich die Frage, wann ein Raum zu einem Bildungsraum wird und wie dieser Raum für die Kinder zu einem heimischen Raum werden kann. Ziel sollte sein, dass der Raum optimale Bedingungen für ein Sein und Lernen für Kinder darstellt. Nugel übt Kritik an den pädagogisch vorbereiteten Lernräumen, die wenig oder gar keine Transformation durch die Lernenden zulassen. Aus bildungstheoretischer Sicht ist eine „[...] tätigkeitsorientierte und aktive Transformation des Bestehenden“ (Nugel, 2015, S. 62) wichtig. Menschen sollen sich als Bildende „in, mit und durch den Raum“ (Nugel, 2014, S.267), als handelnde Subjekte wahrnehmen. Nugel schlägt raumpädagogische Strategien vor, die die Selbstreflexivität, das Selbstverständnis erweitern sollen. Dazu gehöre, dass Subjekte proaktiv, kreativ an Planung, Gestaltung und Veränderung von Räumen mitwirken können, dass sie Räumen aktiv eine Bedeutung zuweisen können und dass von Raumvorstellungen erzählt werden kann (vgl. Nugel, 2014, 2015)

Hess und Lipowsky betonen ein „Wirkungsgeflecht von Einflussfaktoren“ (Hess, Lipowsky, 2016, S. 151), welche das Lernen der Schülerinnen



und Schüler unterstützen können. Schulischer Raum kann durch konstruktive, selbstbestimmte Nutzung der Angebote der Lehrenden durch die Schülerinnen und Schüler zu einem Lernraum gemacht werden (vgl. Hess, Lipowsky, 2016)

Auch vorliegende empirische Daten knüpfen an Nügel an und lassen den Schluss zu, dass Kinder sich in Geborgenheit und als aktiv handelnde Subjekte im Raum verorten wollen und sollen. Der physische Raum, in dem sich die Kinder aufhalten, in dem sie betreut und beschult werden, sollte ihnen einen sicheren Platz bieten, an dem sie sich geborgen fühlen und zu dem sie zurückkehren können und der ihnen die Möglichkeit zu Transformation und Aneignung gewährt. Konkret bedeutet das, dass die Ausstattung der Räume kindgerecht sein sollte, so dass sie sich sicher und frei darin aufhalten können und genug Platz und Raum undefiniert und unvorbereitet für eigene Aktivitäten der Kinder bleiben. Nicht zuletzt sollte in diesen Räumen Raum für Gemeinschaft sein. Es sollte darin räumlich Platz sein, um sich in sozialer Gemeinschaft in einem sozialen Raum zu verorten, in gemeinsamen Kindergruppen, aber auch in sozialen Gruppen, die mit erwachsenem pädagogischen Personal Fürsorge und Zuwendung bieten.

Weiter kann die praktische Umsetzung z.B. bedeutenden den Kindern mit flexiblen Kleinmöbeln die Möglichkeit zu bieten sich schnell und unkompliziert Sitzgelegenheiten zu verändern, genügend Platz für die übersichtliche Bereitstellung von Arbeitsmaterial zu bieten, aber auch, grelle Farben, überladene Klassenräume und enge Flure für das Wohlbefinden der Kinder zu vermeiden (Kahlert, Nitsche, Zierer, 2013).

In diesen praktischen Anregungen und bleiben normative Vorstellungen, die in der praktischen Umsetzung von allen AkteuerInnen immer wieder reflektiert werden sollten, um durch Offenheit und Kommunikation in der Praxis sinnvolle Raummaßnahmen zu schaffen.

### **Raum für Spiel**

Nach Fölling-Albers (1992) ist neben dem Raum für Bildung ein Raum für Freizeitgestaltung und Rückzugsmöglichkeiten für Kinder essenziell. Blinkert (2014) legte vier Merkmale fest, die Kinder für freies Spiel in

ihrem physischen Territorium benötigen: Gefahrlosigkeit, Zugänglichkeit, Gestaltbarkeit, Interaktionschancen.

Angesichts des großen Wertes von Sozialraum in der kindlichen Verortung, welcher als ein Ergebnis der vorliegenden Studie festzuhalten ist, zeichnet sich ab, dass für das Wohlbefinden und Selbstwertgefühl der Kinder eine Verortung in sozialen Gruppen elementar ist. Demzufolge sollten ihre Freundschaftsbeziehungen unterstützt werden, z. B. durch die Schaffung informeller Räume für Treffen unter Kindern und Räume, in denen sich Kinder ohne Fremdbestimmung aufhalten können (vgl. Fölling-Albers, 2009).

Im Anschluss an die aktuelle Diskussion um geschlossene Bildungs- und Betreuungsräume in Zeiten der Covid-Pandemie ist es dringend erforderlich, räumliche Chancen und Bedürfnisse in virtuelle Räume für Kinder zu übertragen. Nötig ist die Schaffung virtueller Räume für Kinder, die Sozial- und Kommunikationsmöglichkeiten bieten, die das Gefühl von einer Einbettung in ein soziales Kollektiv vermitteln und zudem genug Sicherheit bieten, um Gefahren der Informations- und Kommunikationstechnologie zu vermeiden (vgl. Wüthrich, 2013). Kinder sind heute in hohem Maße von digitalen Technologien umgeben und nutzen diese für verschiedene Zwecke wie Lernen, Spielen und soziale Interaktion – auch in der Grundschule und außerschulischen Bildungseinrichtungen spielen sie eine immer größer werdende Rolle (vgl. Kammerl et al. , 2020, S.21). Nach Krotz (2007) umfasst diese Mediatisierung einen umfassenden räumlich, zeitlich, sozialen und kulturellen Transformationsprozess (vgl. Krotz, 2007, S.12). Im Kontext der Cultural Studies in der Kinder als handelnde, kompetente AkteurInnen (Zinnecker, 2000) wahrgenommen werden, gilt es deren Perspektiven stärker zu berücksichtigen und durch eine aktiv-gestaltende, lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit Medien die Medienkompetenz von Kindern zu fördern. Aus einer eher bewahrpädagogischen Perspektive wird der Blick auf die Schutzbedürftigkeit von Kindern gelenkt, wobei dabei die negativen Medieneinflüsse, die eine pädagogische Begleitung bedürfen fokussiert werden. Im pädagogischen Raum steht daher die „Doppelaufgabe im Sinne eines Chancen- und Risikomanagements“ (Kammerl et al. 2020, S.28) einer Schaffung von virtuellen Möglichkeiten und gleichzeitig eines Schutzraumes

im Mittelpunkt. Die Chancen, Grenzen und Gefahren der Virtualität für Kinder werden von vielfältigen Diskurssträngen beleuchtet. Dieser weite und differenzierte Diskurs der Medienpädagogik kann hier nicht in seiner Breite dargestellt werden. Mit der Konzeption zu „Bildung in der digitalen Welt“ hat die Kultusministerkonferenz (2016), ein Konzept für den digitalen Wandel für sechs Handlungsfelder vorgestellt (Irion, 2020, S.50)<sup>33</sup>.

### **Professionalisierung von pädagogischem Personal im Hinblick auf Raumwahrnehmung**

Es zeigt sich in den erhobenen empirischen Daten und in allen rekonstruierten Typen, dass die soziale Gemeinschaft und die Fürsorge, die Kinder darin erfahren, für die Kinder eine Dimension darstellt, um ein hohes Maß an Geborgenheit und Sicherheit herzustellen. Folglich benötigen die Kinder täglich Menschen, pädagogisches Personal, das sich kümmert, da ist, zuhört und ihnen die Möglichkeit bietet, in einer ihnen zugewandten sozialen Gemeinschaft Geborgenheit zu erfahren. Dazu bedarf es professionellen pädagogischen Personals, das sensibel reagiert auf die Bedürfnisse der Kinder und ihnen Raum gibt, um zu sein. Pädagogischem Personal sollte die Möglichkeit gegeben werden, eine reflexive, sozialräumliche Haltung anzubahnen, wodurch handlungsorientierte Arbeitsprinzipien entstehen können (vgl. Kessl, Reutlinger, 2007, S. 122) und pädagogisches Personal Kinder als ExpertInnen ihrer Lebenswelt wahrnimmt und durch Beobachten und Verstehen von räumlichen Aneignungsprozessen Barrieren, Hindernisse und Möglichkeiten für Kinder erkennt (vgl. Deinet, 2009, S. 54–62).

### **Raum für Heimat – Verortung in der Weltgesellschaft pädagogisch-didaktisch anregen**

Wie bereits erwähnt, weisen die empirischen Daten der vorliegenden Studie darauf hin, dass Kinder sich über die Herstellung von Geborgenheit in einer sozialen Gemeinschaft, einer Lebenswelt und einem territorialen Raum verorten. Für die Herstellung von Geborgenheit benötigt es eine

---

<sup>33</sup> [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf)

gewisse Beteiligung an der Gestaltung von Weltgesellschaft, die je nach Typ unterschiedlich ausgeprägt empirisch deutlich wird.<sup>34</sup>

Pädagogisches Ziel sollte sein, dass alle Kinder dazu befähigt werden, aktive Weltbürgerinnen und Weltbürger zu sein und sich in der Welt als geborgen zu verorten, sowie anderen dabei zu helfen, sich in der Welt als geborgen verorten zu können. Die globalen Perspektiven und Problemen wahrzunehmen und diese zu bewältigen, kann nur durch gemeinsame Anstrengungen und Ideen der Weltgesellschaft bewältigt werden. Als pädagogische Herausforderung stellt es sich dar, Kinder partizipativ und handelnd an Weltgesellschaft teilhaben zu lassen und sie zu befähigen sich aktuellen und zukünftigen Problemen als mündige Weltbürgerinnen und Weltbürger zu stellen. Begründet und erklärt wurde dies in der Erklärung der Bildungs- und Außenminister der EU zum Globalen Lernen, 2022 (Dublin Declaration, Erklärung der Bildungs- und Außenminister der EU zum Globalen Lernen, Dublin, 2022, [gene.eu](https://gene.eu)) in welcher u.a. herausgearbeitet wurde, dass Menschen das Recht haben zu lernen und kritisch zu reflektieren, sowie die Kinder dazu befähigt werden müssen, „to learn and to contribute to changing the world“ (Dublin Declaration S. 1) Konzepte Globalen Lernen setzten daran an, Kinder zu befähigen sich kritisch und aktiv für eine soziale, klimagerechte Welt einzusetzen sowie sich für Menschenrechte und Diversität einzusetzen. Weiter sollen demnach Kinder dazu befähigt werden lokale und globale Geschehen einzuordnen, wahrzunehmen und ihre eigene Position und das selbsttätige Handeln kritisch zu hinterfragen und stetig zu verändern. So kann Globales Lernen und die Befähigung von Kindern sich in der Weltgesellschaft zu verorten verstanden werden als eine pädagogische Antwort auf die Entwicklung der Welt und der Weltgesellschaft (vgl. Scheunpflug, 2021b).

Wie sie dazu befähigt werden, dazu kann vorliegende Studie Anregungen bieten:

---

<sup>34</sup> Kühne und Spellerberg (2010) beschreiben in ihrer Studie ein beispielhaftes Integrationsmodell von MigrantInnen in neue, fremdartige Gesellschaftsformen. Ihre Studie bietet einen Erklärungsansatz, wie Heimat, von Alteingesessenen und Zugezogenen, definiert und erlebt werden kann.

Zunächst macht die Studie deutlich, dass kindliche Verortung territorial kleinräumig beginnt (vgl. Trembl, 2000, 2001). Es benötigt für eine kindliche Beheimatung banale Dinge: einen Ort, an dem die Kinder ein sicheres Dach über dem Kopf, Zugang zu Nahrung und einen Platz, um sich zurückzuziehen, haben. Neben diesen materiellen Faktoren bleibt das Wichtigste aber die Einbettung in ein soziales Kollektiv und die Zuneigung von Menschen, die ihnen nahestehen. Ist diese Basis geschaffen, können die Kinder aktiv ihren Radius erweitern und sich ihre territoriale und soziale Umgebung und Lebenswelt aktiv aneignen, also letztendlich auch sich die Welt zu eigen machen.

Die Möglichkeit, am sozialen Leben teilzunehmen und Mitglied einer sozialen Gruppe zu sein, entscheidet demnach den Erfolg der Beheimatung von Kindern und das Maß ihrer Fähigkeit, sich in einer globalisierten Gesellschaft zu verorten.

In den Daten zeigt sich, dass Kinder fluide territoriale, soziale und imaginierte Räume durchschreiten und sich flexibel und dynamisch verorten können. Für den Typ vier (Daheim in der Welt) spielt dann auch der physische Raum kaum mehr eine Rolle. Anker ist die Einbettung in ein soziales, den Kindern zugewandtes Kollektiv und in ihnen bekannte, vertraute Lebenswelten.

Demzufolge sollte pädagogisches Ziel sein, Kinder dazu zu befähigen, in einer sozialen Gruppe aufgenommen zu sein und an der Gesellschaft und ihrer Lebenswelt teilnehmen zu können. Das bedeutet konkret, dass Kindern, die in Deutschland ankommen, die Möglichkeiten gegeben werden müssen, Sprache und Lebenswelt in einem kindlichen, pädagogischen, professionellen Rahmen zu erlernen. Primäres pädagogisches Ziel sollte sein, diese Kinder in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren, die durch Zugewandtheit, Spiel und Freude ein Ankommen in Sozialität, Lebenswelt und territorialer Umwelt erleichtert. Pädagogisches Fachpersonal sollte Sicherheit bieten durch Konstanz, Regelmäßigkeit und Lebensumstände, auf die sich die Kinder verlassen können und die ihnen Sicherheit und Geborgenheit bieten. Dadurch können dann ein Ankommen und die Integration erleichtert werden. Im besten Fall können sich die Kinder dadurch proaktiv im territorialen und sozialen Raum verorten und beheimaten.

Die vorliegenden Daten, die darlegen, dass für Kinder die flexible Verknüpfung von Räumen (territorialer Raum, Sozialraum und imaginiertes Raum) möglich ist, legen die Grundlage dafür, dass Kinder Raum annehmen und sich adaptiv global verorten können.

Abseits des deutschen Blickes auf *Heimat* im Singular (Hülz, Kühne, Weber, 2019), kann auf Grundlage der hier vorliegenden empirischen Kinderdaten davon ausgegangen werden, dass es Kindern möglich ist, Heimat im Plural zu konstruieren, und sie sich fluide durch verschiedene Räume und Heimaten bewegen können. Praktisch sollten alle Kinder dazu befähigt werden, sich grenzenlos zu verorten und fluide durch Räume zu gleiten.<sup>35</sup>

\*\*\*

Mit der Arbeit konnte gezeigt werden, dass Kinder territoriale wie soziale Räume fluide wahrzunehmen vermögen.

Kinder können Geborgenheit in einer globalisierten Welt entwickeln und sich in dieser konstruktiv selbst verorten. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass dies nicht allen Kindern gelingt.

Allen untersuchten Kindern gemein ist, dass sie stets versuchen, sich in Geborgenheit zu verorten. Die Kinder streben danach, in sicheren sozialen und physischen Räumen Geborgenheit zu konstruieren. Die Studie legt weiter dar, dass es verschiedene Dimensionen (Raum, Sozialität, Lebenswelt und Konstruktionsmodi) und Facetten (essenziell-fluide Facetten) gibt, die eine stabile Verortung der Kinder verstärken können und die sich als grundlegend für als geborgen empfundene kindliche Heimatkonstruktionen dokumentieren.

Die Ergebnisse der Studie machen weiter auch deutlich, dass es *die Heimat* für Kinder nicht gibt und Kinder heterogene Vorstellungen von dem alltagssprachlichen Begriff der *Heimat* abbilden.

Damit zeigt sich die Bedeutung eines „inklusivistischen Heimatbegriffs“ (Kühen, Schönwald, 2015) und die Notwendigkeit, Heranwachsende in ihrer Beheimatung reflexiv pädagogisch zu begleiten. Die Studie soll dazu

---

<sup>35</sup> Bildungspolitischer Rahmen dafür ist der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2016).

beitragen, die Anerkennung und Wertschätzung vielfältiger Lebensweisen, Räume und Sozialitäten als pädagogische Aufgabe zu verstehen.

Um Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, sollten sie lernen, verschiedene Lebensweisen, Räume und soziale Umgebungen zu schätzen und zu verstehen und mit Solidarität für gleiche und freie Verhältnisse einzustehen (Prengel, 2018a, S.38). Einer pädagogischen Begleitung kommt daher die Aufgabe zu, Kinder dabei zu unterstützen, ihre eigene Identität zu entwickeln, ihre Lebenswelten aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und sie in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft und globalisierten Lebensräumen zu begleiten. Dabei bieten u.a. das Konzept des Globalen Lernens (Scheunpflug, 2006, 2019) oder die Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 2018b) Ansätze, Kinder dabei zu unterstützen ihre eigene Herkunft und Kultur zu reflektieren und gleichzeitig andere Lebensweisen zu respektieren, sich aktiv für die Menschenrechte einzusetzen und die Kinder dabei unterstützen, offen, tolerant und wertschätzend Teil der Gesellschaft zu sein.<sup>36</sup>

Es gilt daher, Kinder in der praktischen pädagogischen Arbeit konstruktiv dabei zu begleiten, verschiedene Lebensweisen, Räume und Sozialitäten wertzuschätzen, um sie damit in ihrer Beheimatung reflexiv pädagogisch zu unterstützen.

---

<sup>36</sup> Konkretes Bildungsmaterial zu Themen des globalen Lernens, wie z.B. Regenwald, Grundlagen der Demokratie oder Unterrichtsideen zum Thema Wald bietet u.a. das Portal Globales Lernen (<https://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterial>) oder Alle für eine Welt (<https://www.eineweltfueralle.de/weiterfuehrende-materialien-fuer-lehrkraefte/unterrichtsmaterial-zum-schulwettbewerb-zur-entwicklungspolitik/digitale-materialien-zu-globalem-lernen>)

## 7 Literaturverzeichnis

Applegate, C. (1990): A nation of provincials: the German idea of Heimat. University of California Press. Berkeley.

Augé, M. (1994): Orte und Nicht-Orte – Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt am Main.

Aries, P. (1975): Geschichte der Kindheit. München, Wien.

Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster.

Asbrand, B. (2011): Dokumentarische Methode. Unter: [http://www.fall-archiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand\\_dokumentarische\\_methode.pdf](http://www.fall-archiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf), 10.07.2011. (Zugriff am 7.7.2021)

Asbrand, B.; Lang-Wojtasik, G.; Scheunpflug, A. (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, B.; Bergold, R.; Dierkes, P.; Lang-Wojtasik, G. (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld 2006. S. 35–42.

Baacke, D. (1990): Heimat als Suchbewegung. Problemlösungen städtischer Jugendkulturen. In: Cremer, Klein (Hrsg.): Heimat. Analysen. Themen. Perspektiven. Bonn (= Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 249/1). S. 479–496.

Bäuml-Roßnagl, M. (1988): Sachunterricht. München.

Bausinger, H. (1986): Heimat in einer offenen Gesellschaft. Begriffsgeschichte als Problemgeschichte. In: Kelter, J. (Hrsg.): Die Ohnmacht der Gefühle. Heimat zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Weingarten. S. 76–90.

Bausinger, H. (1990): Heimat in einer offenen Gesellschaft. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Heimat: Analysen, Themen, Perspektiven. Bonn. S. 76–90.

Bastian, A. (1995): Der Heimat-Begriff. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung in verschiedenen Funktionsbereichen der deutschen Sprache. Tübingen.

Behnken, I.; Honig, M. (2012): Martha Muchow / Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe. Weinheim.



Behnken, I.; Zinnecker, J. (2014): Teilhabe von Kindern an Schule: Kinder als Ko-Forscher. In: Rihm, T. (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden. S. 37–52.

Betz, T.; Eßer, F. (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 3. S. 301–315.

Bergold, J.; Thomas, S. (2012): Partizipative Forschungsmethoden. Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Bd. 13. Nr. 1. Art. 30. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>. (Zugriff am 03.11.2023)

Bernhard, C.; Kraus, K.; Schreiber-Barsch, S.; Stang, R. (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld.

Billmann-Mahecha, E. (1994): Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In: Wessel, K.-F.; Naumann, F. (Hrsg.): Kommunikation und Humanontogenese. Bielefeld. S. 341–346.

Blinkert, B. (2014): „Raum für Kinderspiel!“ Eine Studie im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes über Aktionsräume von Kindern in Ludwigsburg, Offenburg, Pforzheim, Schwäbisch Hall und Sindelfingen. Ludwigsburg.

Bloch, E. (1985): Das Prinzip Hoffnung [1954-1959]. Bd. 3. Frankfurt a. M.

Bock, K. (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. Opladen, Farmington Hills.

Boesch, E. (1991): Skizze zur Psychologie des Heimwehs. In: Rück, P. (Hrsg.): Grenzerfahrungen. Schweizer Wissenschaftler, Journalisten und Künstler in Deutschland. Marburg an der Lahn.

Boesch, E. (2003): Das Fremde und das Eigene. In: Thomas, A.: Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen. S. 87–105.

Böhnisch, L.; Krisch, R. (2010): Politische Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Unter: <https://www.sozialraum.de/politische-bildung-in-sozialraeumlicher-perspektive.php>. (Zugriff am 23.06.2021)

- Bohnsack, R. (2003): Gruppendiskussion und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München. S. 492–502.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen, Toronto.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen, Toronto.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Toronto.
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. S. 225–252.
- Bohnsack, R.; Hoffmann, N.; Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Amling, Geimer, Schondelmayer, Stützel, Thomsen (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V., Heft 1/2019, S. 17–50.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.
- Bohnsack, R.; Przyborski, A.; Schäffer, B. (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, Toronto.
- Boltz, D. M. (2008): Emotionale Bindungsqualitäten von Marken: Heimat als strategisches Modell der Markenführung. In: Baumgarth, C.; Schneider, G. K.; Ceritoglu, B. (Hrsg.): Impulse für die Markenführung und Markenführung. Wiesbaden. S. 3–18.
- Bonaiuto, M.; Aiello, A.; Perugini, M.; Bonnes, M.; Ercolani, A. P. (1999): Multidimensional perception of residential environment quality and neighbourhood attachment in the urban environment. In: Journal of Environmental Psychology, 19, S. 331–352.
- Bühning, P. (2003): Traumatisierte Kinder. Großer Forschungsbedarf. In: Deutsches Ärzteblatt, Heft 2, 2003, S. 49.

Busch, H.-J. (1995): Heimat als Resultat von Sozialisation – Versuch einer nicht-ideologischen Bestimmung. In: Moser, H. (Hrsg.): Wem gehört die Heimat? Beiträge der Politischen Psychologie zu einem umstrittenen Phänomen. Opladen.

Carle, U. (2001): Lasst uns die Welt mit den Kindern gemeinsam gestalten – Überlegungen zur Demokratisierung der Erziehungskultur. In: Praktische Theologie. Heft 3/2001. Unter: <https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2001/sozialisation.pdf>. (Zugriff am 24.6.2021)

Cebulj, Ch.; Flury, J. (2012): Heimat auf Zeit. Identität als Grundfrage ethisch-religiöser Bildung. Zürich.

Çiçek, A.; Messerschmidt, A. (2018): Anfeindungen der Differenz. Nation und Geschlecht in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: Langer, A.; Mahs, C.; Rendtorff, B. (Hrsg.): Weiblichkeit – Ansätze zur Theoretisierung. Opladen, Berlin, Toronto (= Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 14). S. 113–123.

Confino, A. (2001): On Localness and Nationhood. In: German Historical Institute London Bulletin 23, Nr. 2, S. 7–27, unter: <http://www.perspectivia.net/publikationen/ghi-bulletin/2001-23-2/pdf>. (Zugriff am 23.7.2021)

Costadura, E.; Ries, K. (2016): Heimat gestern und heute. Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld.

Costadura, E.; Ries, K.; Wiesenfeldt, Ch. (2019): Heimat global. Einleitung. In: Costadura, E.; Ries, K.; Wiesenfeldt, Ch. (2019): Heimat global. Modelle, Praxen und Medien der Heimatkonstruktion. Bielefeld. S. 11–42.

Cremer, W.; Klein, A. (1990): Heimat in der Moderne. In: Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Band 294/I. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. S. 33–55.

Daum, E. (1985): Die Straße von oben. In: Grundschule, 17, Heft 6, S. 26–29.

Daum, E. (1990): Orte finden, Plätze erobern! Räumliche Aspekte von Kindheit und Jugend. In: Praxis Geographie, 20, Heft 6, S. 18–22.

Daum, E. (1993): Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. In: Hasse, J.; Isenberg, W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. In: Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 14. Osnabrück. S. 65–70.

Daum, E. (2004): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“. Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Hempel, M. (Hrsg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn. S. 139–152. Wiederabdruck unter: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 7/Oktober 2006](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%20Nr.%207/Okt%202006).

Daum, E. (2006): Raumaneignung – Grundkonzeption und unterrichtspraktische Relevanz. In: GW-Unterricht, Nr. 103, S. 7–16.

Daum, E. (2007): Geographische Aspekte. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn. S. 144–149.

Daum, E. (2007): Heimat machen! Über Verbindungen von Ort und Selbst. In: Heimatpflege in Westfalen, 20, Heft 2, S. 1–10. Unter: [http://www.lwl.org/westfaelischer-heimatbund/pdf/Heimatpfl%20in%20Westf\\_Internet.pdf](http://www.lwl.org/westfaelischer-heimatbund/pdf/Heimatpfl%20in%20Westf_Internet.pdf). (Zugriff am 23.7.2021)

Daum, E. (2010): Heimatmachen durch subjektives Kartographieren. Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 57, Heft 2, S. 17–21.

Daum, E. (2011): Subjektive Kartographien und Subjektives Kartographieren – Ein Überblick. In: Hasse, J., Danielzyk, R., Mose, I. (Hrsg.): Wahrnehmungsgeographische Studien. Band 26. Daum, E.; Hasse, J.: Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Oldenburg. S. 11–42.

Daum, E. (2012): Subjektive Kartographien — Dekonstruktion und Konstruktion. In: KN – Journal of Cartography and Geographic Information 62, S. 120–126.

Daum, E.; Werlen, B. (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie, 32, Heft 4, S. 4–9.

Deci, E. L.; Ryan R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39(2), S. 223–238.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry 11(4), S. 227–268.

Deinet, U. (2004): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, U., Reutlinger, Ch. (Hrsg.) „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden. S. 175–190.

Deinet, U. (Hrsg.) (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden.

Deinet, U. (2006): Aneignung und Raum – sozialräumliche Orientierungen von Kindern und Jugendlichen. In: Deinet, U; Gilles, Ch.; Knopp, R. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung. S. 44–63.

Deinet, U. (2007): Sozialräumliche Konzeptentwicklung und Kooperation im Stadtteil. In: Sturzenhecker, B.; Deinet, U. (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim, Basel. S. 111–137.

Deinet, U. (2009): Sozialräumliche Haltungen und Arbeitsprinzipien. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden. S. 54–62.

Deinet, U. (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory, Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Unter: <http://www.socialnet.de/materialien/197.php>. (Zugriff am 23.7.2021)

Deinet, U.; Krisch, R. (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Opladen.

Deinet, U.; Krisch, R. (2006): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. 2., üb. Auflage. Wiesbaden.

Deinet, U.; Reutlinger, Ch. (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden.

Dieckmann, J. (1967): Die Rationalität des Weberschen Idealtypus. In: Soziale Welt, 18 Jahrg., Heft 1, S. 29–40.

Egger, S. (2017): Heimat ist überall. Unter: <https://www.philosophie.ch/blogartikel/highlights/nachdenken-ueber-heimat/heimat-ist-ueberall>. (Zugriff am 16.6.2021)

Egger, S. (2014): Heimat. Wie wir unseren Sehnsuchtsort immer wieder neu erfinden. München.

Endres, R. (1967): Der Heimatbegriff der Jugend in der Gegenwart. Ergebnisse einer Umfrage an bayrischen Gymnasien. In: Geographische Rundschau. 19. Jahrgang, S. 25–32.

Erikson, E. H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.

Fenn, M. (2008): Demokratisierung und Heimatorientierung im Geschichtsunterricht der bayerischen Volksschule (1945–1955) In: Modernisierung im Umbruch. Berlin. S. 129–151.

Fölling-Albers, M. (1992): Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim.

Fölling-Albers, M. (2003): Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit. In: Panagiotopoulou, A.; Brügelmann, H. (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen. S. 34–43.

Fölling-Albers, M. (2005): Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheit unter generationaler und (grundschul)pädagogischer Perspektive. In: Vogt, J. (Hrsg.): Musikhören im Vor- und Grundschulalter. Essen (= Musikpädagogische Forschung 26). S. 17–36.

Fölling-Albers, M. (2009): Empirische Befunde der Kindheits- und Jugendforschung als Herausforderung an die Gestaltung von Schulleben und Schulkultur. In: Handbuch der Erziehungswissenschaften. Paderborn. S. 601–609.

Fölling-Albers, M. (2010): Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a. M. (= Beiträge zur Reform der Grundschule 130. S. 10–20.

Fuhrer, U.; Kaiser, F. G. (1994): Multilokales Wohnen. Psychologische Aspekte der Freizeitmobilität. Bern.

Fuhrer, U.; Marx, A. (1998): Gebaute Umwelt als kultivierbarer und gesundheitsförderlicher Lebensraum für Kinder? In: Kals, E. (Hrsg.): Umwelt und Gesundheit. Weinheim. S. 199–213.

Funcke, A. (2022): Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Bertelsmann Stiftung. Bielefeld, Gütersloh.

Fthenakis, W. E. (2007). Vorwort. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin. S. 2–9.

Fthenakis, W. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. In: didacta Kinderzeit – Zeitschrift für Pädagogik und Bildung, März 2009, S. 9–13.

Fthenakis, W. (2015): Perspektiven für eine längst fällige Reform der Frühpädagogik. Vortrag. Pestalozzi-Fröbel-Kongress. Bad Blankenburg. Unter: <http://pfv.info/wp-content/uploads/2015/07/27.06.15-Froebel-Fthenakis.pdf>. (Zugriff am 24.6.2021)

Frisch, M. (1950): Tagebuch 1946–1949. Frankfurt.

Giuliani, M. V. (2003): Theory of attachment and place attachment. In: Bonnes, M.; Lee, T.; Bonaiuto, M. (Hrsg.), Psychological theories for environmental issues. Aldershot, UK. S. 137–170.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (2012): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research. New Brunswick, London.

Glorius, B. et al. (2023): Soziales Wohlbefinden Geflüchteter als Voraussetzung für das Bleiben in ländlichen Regionen. In: Mehl, P., Fick, J., Glorius, B., Kordel, S., Schammann, H. (2023): Geflüchtete in ländlichen Regionen Deutschlands. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden. Unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36689-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36689-6_8) (Zugriff am 19.11.23)

Götz, M. (1989): Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt am Main.

Götz, M.; Jung, J. (2001): Die Heimatkunde als Vorläuferfach des Sachunterrichts. In: Köhnlein, W. (2001): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Bad Heilbrunn. S. 21–41.

Greverus, I.-M. (1972): Der territoriale Mensch. Ein literaturanthropologischer Versuch zum Heimatphänomen. Frankfurt am Main.

Greverus, I.-M. (1979): Auf der Suche nach Heimat. München.

Greverus, I.-M. (1995): Die Anderen und ich. Darmstadt.

Groten, M. (2017): Heimat. In: Kühnhardt, L; Mayer, T. (Hrsg.): Bonner Enzyklopädie der Globalität. Wiesbaden. S. 663–669.

Heinzel, F. (2016): Der Morgenkreis: Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Pädagogische Fallanthologie, Bd. 13. Opladen, Berlin, Toronto.

Hess, M.; Lipowsky, F. (2016): Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler In: Rothland, M. (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York. S. 149–170.

Hayduk, L. A. (1978): Personal Space: An Evaluative and Orienting Overview. In: Psychological Bulletin, Vol. 85, 1, S. 117–134.

Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim (= Kindheiten – Band 18).

Heinzel, F.; Kränzl-Nagl, R.; Mierendorff, H. (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11, 1, S. 9–37.

Heller, W.; Narr, W. D. (2011): Heimat. Zur Verwendung dieses Begriffs. In: Geographische Rundschau, Heimat in Europa, Jhg.13, Heft 1–2. S. 11–28.

Hidalgo, M. C.; Hernandez, B. (2001): Place attachment: Conceptual and empirical questions. In: Journal of Environmental Psychology 21, S. 273–281.

Hoffmann, E. (2009): Interreligiöses Lernen im Kindergarten. Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussion mit Kindern zum Thema Tod. Berlin.

Hoffmann-Riem, Ch. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie: ein Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 32, S. 339–372.

Honig, M.-S. (2009): Ordnungen der Kindheit, Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim.

Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. R. (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim.

Hülz, M.; Kühne, O.; Weber, F. (2019): Zur Aktualität von „Heimat“ als polyvalentem Konstrukt – eine Einführung. In: Hülz, M.; Kühne, O.; Weber, F. (Hrsg.): Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt. Wiesbaden. S. 3–27.

Irion, T. (2020): Grundlegende Bildung in der digital geprägten und gestaltbaren, mediatisierten Welt. (S.49- 84) In: Thumel, M; Kammerl, R.; Irion, T. (2020): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München.

Jäger, J. (2017): Heimat, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 9.11.2017. Unter: [http://docupedia.de/zg/jaeger\\_heimat\\_v1\\_de\\_2017](http://docupedia.de/zg/jaeger_heimat_v1_de_2017). (Zugriff am 23.7.2021)

Joisten, K. (2003): Philosophie der Heimat – Heimat der Philosophie. Berlin.



Kammerl, R; Dertinger, A.; Stephan, M; Thumel, M. (2020): Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess. (S.21- 48) In: Thumel, M; Kammerl, R.; Irion, T.(2020): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München.

Kan, C., Karasawa, N., & Kitayama, S. (2009): Minimalist in style: Self, identity and well-being in Japan. *Self and Identity*,8, S.300–317.

Keupp, H. (2015): Beheimatung als Identitätsarbeit in einer entgrenzten Welt. In: *Theologie und Glaube* 105. S. 104–121.

Kessl, F.; Reutlinger, Ch. (2007): Sozialraum – eine Einführung. Wiesbaden.

Kessl, F.; Reutlinger, Ch. (2007): Raum, Räumlichkeit, Raumordnungen. Warum wir aktuell so viel vom Raum reden. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 1. Jg., Heft 2, S. 41–60.

Kessl, F.; Reutlinger, Ch. (2010): (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In: *Sozialraum*. Wiesbaden. S. 21–38.

Kessl, F.; Reutlinger, Ch. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*. Wiesbaden.

Klose, J. (Hrsg.) (2013): *Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses*. Wiesbaden.

Knauf, T (2017): *Reggio-Pädagogik*. Alice Salomon Hochschule Berlin. FRÖBEL Kompetenz für Kinder, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Knauf\\_2017\\_Reggio-Paedagogik\\_01.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf). (Zugriff am 31.7.2021)

König, R. (2021): Soziale Gruppen. In: Hammerich, K. (Hrsg.): *Soziologische Studien zu Gruppe und Gemeinde*. Wiesbaden. S. 3–16.

König, R. (2021): Spontane Gruppenbildung und marginale Gruppen der Gesellschaft. In: Hammerich, K. (Hrsg.): *Soziologische Studien zu Gruppe und Gemeinde*. Wiesbaden. S.17–28.

Köhnlein, W. (2001): *Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen*. Bad Heilbrunn.

Korfkamp, J. (2006): *Die Erfindung der Heimat. Zu Geschichte, Gegenwart und politischen Implikaten einer gesellschaftlichen Konstruktion*. Berlin.

- Korfkamp, J; Steuten, U. (2022): Was ist Heimat? Klärung eines umkämpften Begriffs. Frankfurt am Main.
- Krisch, R. (2002): Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: Deinet, U.; Krisch, R. (Hrsg.): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen. S. 87–154.
- Krisch, R. (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim, München.
- Krotz, F. (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Krüger, H. (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, S. 91–115.
- Kühne, O.; Spellerberg, A. (2010): Heimat in Zeiten erhöhter Flexibilitätsanforderungen. Empirische Studien im Saarland. Wiesbaden.
- Kühne, O.; Schönwald, A. (2015): Identität, Heimat sowie In- und Exklusion: Aspekte der sozialen Konstruktion von Eigenem und Fremdem als Herausforderung des Migrationszeitalters. In: Nienaber, B.; Roos, U. (Hrsg.): Internationalisierung der Gesellschaft und die Auswirkungen auf die Raumentwicklung: Beispiele aus Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland. Hannover. S. 100–110.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim, Basel.
- Lamnek, S.; Krell, C. (2010): Qualitative Sozialforschung. München, Weinheim.
- Läufer, E., Müller, G. (1995): Menschen und Lebenswelten. Eine Typologie ihrer Raumbezogenheiten. In: Schilling, H.; Ploch, B. (Hrsg.): Region. Heimaten der individualisierten Gesellschaft. Frankfurt am Main. S. 245–275.
- Liebenberg, L.; Jamal, A.; Ikeda, J. (2020): Extending Youth Voices in a Participatory Thematic Analysis Approach. In: International Journal of Qualitative Method. Volume 19: 1-13. 2020.
- Loos, P. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Loos, P.; Schäffer, B. (2005): Das Gruppendiskussionsverfahren. Wiesbaden.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main.

Lu, L. (2008): Culture, self and subjective well-being: Cultural, psychological and social change perspectives. *Psychologia*, 51, S.290–303.

Luhmann, N. (1975): Die Weltgesellschaft. In: Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung*. Bd. 2. Opladen. S. 51–71.

Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.

Lüthje, C. (2014): Die Gruppendiskussion in der Kommunikationswissenschaft. In: Averbek-Lietz, S.; Meyen, M. (Hrsg.): *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden (= Springer Nachschlagewissen).

Maffesoli, M. (1996): *The time of the tribes. The decline of individualism in mass society*. Paris.

Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main.

Mayer, O. (2013): *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. München

Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim, Basel.

Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim.

Mecheril, P. (2008): „Diversity“. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Heinrich Böll Stiftung. *Heimatkunde*. Migrationspolitisches Portal. Unter: <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>. (Zugriff am 23.6.2021)

Mecheril, P. (2016): *Migrationspädagogik: ein Projekt*. In: Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch: Migrationspädagogik*. Weinheim. S. 8–31.

Mecheril, P. (2019): *Migrationspädagogik*. In: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.): *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven*. Jahrestagung 2018. München. S. 8–18. Unter: <http://www.schlaU-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-SchlaU-Jahrestagung-2018.pdf>. (Zugriff am 23.7.2021)

Merleau-Ponty, M. (1974/1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin.

Messerschmidt, A. (2010): *Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen*. In: Klein, R., Dungs, S. (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung*. Heidelberg.

Mey, G. (2001): Auf den Spuren von Martha Muchow. [Rezension des Buches *Der Lebensraum des Großstadtkindes* von H.-H. M. Martha Muchow]. In: *Psychologie und Geschichte* 9 (1/2), S. 107–122.

Mey, G.; Schwentesius, A. (2018): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, F. (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern*. S. 3–47.

Mitzscherlich, B. (1997): „Heimat ist etwas, was ich mache“: Eine psychologische Untersuchung zum individuellen Prozeß von Beheimatung. Pfaffenweiler.

Mitzscherlich, B. (2008, 2014a): Im globalen Strom daheim – Gedanken zur Zukunft von Integration und Identität – Folgerungen für die Jugendarbeit. Vortrag im Forum 20:08, Fachtagung der Jugendarbeit. Bregenz. Unter: <http://docplayer.org/19999990-Im-globalen-strom-daheim-gedanken-zur-zukunft-von-integration-und-identitaet-folgerungen-fuer-die-jugendarbeit.html> (Zugriff am 6.4.2022)

Mitzscherlich, B. (2011): „Heimat ist etwas, was ich mache“. Frauentagung der Akademie Arnoldshain 21./22.10.2011. Frankfurt am Main.

Mitzscherlich, B. (2013): Heimat. Kein Ort. Nirgends. In: Klose, J. (Hrsg.): *Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses*. Wiesbaden. S. 47–67.

Mitzscherlich, B. (2014b): Zur Psychologie von Heimat und Beheimatung – eignet sich Heimat als Thema der Umweltbildung? In: Jung, N.; Molitor, H.; Schilling, A. (Hrsg.): *Vom Sinn der Heimat. Bindung, Wandel, Verlust, Gestaltung – Hintergründe für die Bildungsarbeit*. Opladen, Berlin, Toronto. S. 35–46.

Mitzscherlich, B. (2016): Heimatverlust und Wiedergewinn. Psychologische Grundlagen. In: *Leidfaden. Fachmagazin für Krisen, Leid, Trauer* 3/2016, S. 4–13.

Mitzscherlich, B. (2019): Heimat als subjektive Konstruktion Beheimatung als aktiver Prozess. In: Costadura, E.; Ries, K.; Wiesenfeldt, Ch. (Hrsg.): *Heimat global*. Bielefeld. S. 183–196.

Montada, L; Oerter, R. (1995): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim.

Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Heft 1, S. 41–63.

Nentwig-Gesemann, I. (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R.; Przyborski, A.; Schaffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. S. 25–44.

Nentwig-Gesemann, I. (2009): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Bock, K.; Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen. S. 259–268.

Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden. S. 294–323.

Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K. (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Stenger, U; Edelmann, D.; König, A. (Hg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim und Basel. S.172-202.

Neuß, N. (2003): Humor von Kindern. Empirische Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern. In: TELEVISION 16, 1, S. 12–17.

Newcombe, N. S.; Huttenlocher, J. (2000): Making space: The development of spatial representation and reasoning. Cambridge, Mass.

Nittel, D.; Sievers, A. (2011): Dem „subjektiven Faktor“ auf der Spur: die Geschichte der Erwachsenenbildung im Spiegel berufsbiografischer Generativität. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34(1), S. 61–76.

Nohl, A. M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen. S. 253–275.

Nugel, M. (2014): Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse. Wiesbaden.

Nugel, M. (2015): Sich entwerfen in, mit und durch den Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Ch.; Kraus, K.; Schreiber-Barsch, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum: theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld. S. 55–66.

Odenbach, K. (2011): Über kindliche Phantasielandkarten. In: Hasse, J.; Danielzyk, R.; Mose, I. (Hrsg.): Wahrnehmungsgeographische Studien. Band 26. Daum, E., Hasse, J.: Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Oldenburg. S. 43–58.

Oswald, H. (2000): Geleitwort. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München. S. 9-15.

Peuckert, R. (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden.

Piaget, J. (1926/1978): Das Weltbild des Kindes. Schlüsseltexte 1. Stuttgart, Leipzig.

Piaget, J. (1968): On the Development of Memory and Identity. Worcester, Mass.

Prenzel, A. (2012): Erkunden und erfinden; Praxisforschung als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns mit Kindern. In: Heinzl, F. (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. Weinheim und Basel: S. 292–305.

Prenzel, A. (2018a): Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung - In: Müller, Frank J. (Hrsg.) (2018): Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe. Gießen. Psychosozial-Verlag 2018, S. 33-56 Unter: URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170033 - DOI: 10.25656/01:17003. (Zugriff am 1.7.2017)

Prenzel, A. (2018b): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskurse. Wiesbaden.

Raithelhuber, E. (2013): Soziale Differenzlinien und soziale Ungleichheiten – Herausforderungen und Perspektiven für die Forschung in der Sozialen Arbeit. Vortrag am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität, 23. September 2013, Frankfurt a. M. Unter: [https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Probenvortrag\\_Frankfurt\\_-\\_soziale\\_Differenzen\\_und\\_Ungleichheit\\_\\_2013-09-23.pdf](https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Probenvortrag_Frankfurt_-_soziale_Differenzen_und_Ungleichheit__2013-09-23.pdf). (Zugriff am 24.6.2021)

Rauscher, A. (1975): Familie – Stiefkind der Wohlstandsgesellschaft. In: Weiler, R.; Zsifkovits, V. (1975): Familie im Wandel. Wien.

Rauterberg, M. (2002): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945–2000. Bad Heilbrunn.

Redepenning, M. (2015): Wodurch ist der sozialgeographische Blick gekennzeichnet? Ein Essay zur Einführung in das sozialgeographische Denken. Unter: [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ggeo\\_lehrstuehle/geographie\\_1/bilder/Neuer\\_Webauftritt/Was\\_ist\\_Sozialgeographie\\_Vers\\_2016.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ggeo_lehrstuehle/geographie_1/bilder/Neuer_Webauftritt/Was_ist_Sozialgeographie_Vers_2016.pdf). (Zugriff am 1.7.2017)

Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel.

Reutlinger, Ch. (2020): Spatial Turn. Bonn. Unter: <https://www.social-net.de/lexikon/Spatial-Turn>. (Zugriff am 22.6.2021)

Richter, R. (1997): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: ÖZS, 22. Jg., S. 74–98.

Rosa, H. (2019): Heimat als anverwandelter Weltausschnitt. Ein resonanztheoretischer Versuch. In: Costadura, E.; Ries, K.; Wiesenfeldt, Ch. (Hrsg.): Heimat global. Modelle, Praxen und Medien der Heimatkonstruktion. Bielefeld. S. 153–173.

Russell, J. A.; Ward, L. M. (1982): Environmental psychology. Annual Review of Psychology 33. S. 651–688.

Sapir, Y. (2011): Bestandsaufnahme eines trotzigen Begriffs. In: Staatsministerium Baden- Württemberg, Staatsrätin für interkulturellen und interreligiösen Dialog sowie gesellschaftliche Werteentwicklung (Hrsg.): Heimat im Netz? Stuttgart (= Heimat und Identität – Beiträge zum Dialog 03). S. 23–24.

Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim.

Schelle, R. (2020): Der Sozialraum und seine Bedeutung für die Qualität im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Grundschulpädagogik 13:179-192. Unter: <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00081-9> (aufgerufen am: 19.10.2023)

Scheunpflug, A. (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., Heft 1, S. 9–14.

Scheunpflug, A. (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Unter: [https://www.sowionline.de/journal/2000\\_1/scheunpflug\\_globale\\_perspektive\\_einer\\_bildung\\_nachhaltige\\_entwicklung.html](https://www.sowionline.de/journal/2000_1/scheunpflug_globale_perspektive_einer_bildung_nachhaltige_entwicklung.html). (Zugriff am 16.6.2021)

Scheunpflug, A. (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 2, S. 159–172.

Scheunpflug, A.; Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Brot für die Welt (Hrsg.). 2. Aufl. Stuttgart.

Scheunpflug, A. (2006): Global Learning: Konzeption und Evaluation. In: Lähmann, J. (2007): Pädagogische Beiträge zur Kulturbegennung, Band 26. S.140-149. Erlangen.

Scheunpflug, A. (2019): Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg) (2019): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen. S. 63-74.

Scheunpflug, A. (2021a): Global Citizenship Education: Weltgesellschaft als Herausforderung. In Sander, Wolfgang & Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag, Reihe Politik und Bildung, Band 90, S. 410-418.

Scheunpflug, Annette (2021b): Global Learning – Educational Research in an Emerging Field. In: European Educational Research Journal, EERJ. 20 (2021), 1, S. 3-13. Unter: DOI 10.1177/1474904120951743 (Zugriff am: 15.6.2020)

Scheunpflug, A. (2021c). Global Citizenship Education: Weltgesellschaft als Herausforderung. In Sander, Wolfgang & Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag, Reihe Politik und Bildung, Band 90, S. 410-418.

Scheunpflug, Annette (2022a): Die globale Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum. Ausgabe 2/2022.



Scheunpflug, Annette (2022b): Bildung faces globalization: theoretical reflections, empirical findings, and conceptual considerations for didactics. In: Krogh, Ellen, Qvortrup, Ane & Graf, Stefan Ting (2022). Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education. Didaktik and Curriculum in the Anthropocene Era. London. Routledge. p.34-52.

Schlink, B. (2000): Heimat als Utopie. Frankfurt am Main.

Schmidt, A. (2011): Zur Attraktivität von Heimat. Vortrag am Nordkolleg Rendsburg. 29.11.2011. Unter: <https://www.praxisundkultur.uni-kiel.de/wordpress/> (Zugriff am: 15.6.2020)

Schmid, W. (2021): Heimat finden. Vom Leben in einer ungewissen Welt. Berlin.

Schmitz, H. (1967, Neuauflage 2019): System der Philosophie. Dritter Band: Der Raum. Erster Teil: Der leibliche Raum. München.

Schmoll, F. (2019): Orte und Zeiten, Innenwelten, Aussenwelten. Konjunkturen und Reprisen des Heimatlichen. In: Costadura, E.; Ries, K. (2019): Heimat gestern und heute. Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld. S. 25–46.

Schneider, L. (2012): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel.

Schreiber, W. E. (2012): Heimat verorten: Heimat aus der Sicht eines Geographen. In: Neue Didaktik 2012(1), S. 1–6.

Schröck, N. (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden.

Schröter, C. (2016): Themenwoche „Heimat“: Angebot, Rezeption und Urteile des Publikums. Ergebnisse der Begleitforschung zur zehnten ARD-Themenwoche. Media Perspektiven 47(12), S. 598–606.

Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Dordrecht.

Schwarzer, G.; Jovanovic, B. (2015): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Stuttgart.

Süper, D. (2013): Meine Heimat. Meine Zeitung. Zur Ortsbindung von Lokalzeitungslesern und Nutzern lokaler Nachrichtenseiten. In: Pöttker, H.; Vehmeier, A. (Hrsg.): Das verkannte Ressort. Wiesbaden.

Teubner-Guerra, R. L. (2014): Heimatkonzepte und Bindung. Ein Beitrag zur soziokulturellen Erweiterung der Bindungstheorie. Hamburg (= Studienreihe psychologische Forschungsergebnisse. Band 173).

Terhart, E. (2003): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München. S. 27–42.

Treml, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln.

Treml, A. K. (2001): Globalisierung als Raumerweiterung. Phylogenetische und ontogenetische Lernprozesse. In: Görgens, S. Scheunpflug, A. Stojanov, K. (Hrsg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung, Frankfurt am Main. S. 181–203.

Treml, M. (1990): Wieviel Heimat braucht der Mensch? Überlegungen für den schulischen Unterricht. In: Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Bonn (= Bundeszentrale für politische Bildung. Band 294/I). S. 70–75.

Unger, H. von (2018): Partizipative Forschung. In: Akremi, L.; Baur, N.; Knoblauch, H. & Traue, B. (2018) (Hrsg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim und Basel. S. 161–182.

Velten, K.; Höke, J. (2021): Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit. In: *ZfG* (2021) 14: 421–436.

Vogl, S. (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. In: *ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung* 57. S. 28–60. Unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-198469>. (Zugriff am 8.7.2021)

Vojvoda-Bongartz, K. (2012): „Heimat ist (k)ein Ort. Heimat ist ein Gefühl“: Konstruktion eines transkulturellen Identitätsraumes in der systemischen Therapie und Beratung. In: *KONTEXT* 43(4), S. 234–256.

Ulfat, F. (2017): Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterricht. Leiden, Boston.

Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden: Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main.

Waldenfels, B. (2005): Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft In: *links* 2005(5), S. 31–40: Gekürzt online unter: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=219&n=2&y=1&c=1>. (Zugriff am 23.6.2021)

Waldenfels, B. (2007): Das Fremde denken. In: Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 4, Heft 3. Unter: <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2007/4743>. (Zugriff am 23.6.2021)

Weber, M. (1968): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 3. Auflage. Tübingen. S. 146–214.

Weichhart, P. (1992): Heimatbindung und Weltverantwortung. In: geographie heute 100, S. 30–44. Unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/1310/1/dausub11.pdf>. (Zugriff am 25.7.2021)

Weichhart, P. (2009): Multilokalität – Konzepte, Theoriebezüge und Forschungsfragen. In: Informationen zur Raumentwicklung, 1/2. S. 1–14.

Weichhart, P. (2013): Heimatbindung und Weltverantwortung und Heimat, raumbezogene Identität und Descartes Irrtum. In: Hülz, M.; Kühne, O.; Weber, F. (Hrsg.): Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt. Wiesbaden. S. 53–66

Weichhart, P. (2019): Identität, raumbezogene. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung, Band 2. Leipzig, Hannover. S. 909–915.

Welzer, H. (2018): „Weiterbauen am zivilisatorischen Projekt“. In: Blumenreich, U.; Dengel, S.; Hippe, W.; Sievers, N. (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/ 2018. Bielefeld. S. 166.

Werlen, B. (1992): Regionale oder kulturelle Identität? Eine Problemskizze. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 66(1). S. 9–32.

Werlen, B. (2008): Sozialgeographie. Stuttgart.

Wissing, S. (2004): Das Zeitbewusstsein des Kindes. Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter. Heidelberg.

Wüthrich, M. D. (2013): Raum und soziale Gerechtigkeit. Eine raumtheoretische Skizze der Voraussetzungen ihrer Relationierung (= Ethik und Gesellschaft 1/2013: Der »spatial turn« der sozialen Gerechtigkeit). Unter: <https://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/view/1-2013-art-2/55>. (Zugriff am 31.7.2021)

Zeicher, H. J.; Zeicher, H. (1994, 1998): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. München, Weinheim.

Zeihner, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U., et al. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, Basel. S. 176–195.

Zejnuni, K. (2012). Diaspora zwischen den Stühlen. Hat das Internet Einfluss auf die Ethnisierung und die Identitätsbildung von Migrantinnen und Migranten? Sociology in Switzerland – Towards Cybersociety and Vireal Social Relations. Zürich.

Zinnecker, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Behnken, J. (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Opladen. S. 142–162

Zöllner, R. (2015): Heimat. Annäherung an ein Gefühl. Bonn.

Zschiesche, B. (2019): Schulraum als Heimat. Eine empirische Studie zum Raumerleben von Grundschulkindern. Kempten.

### **Zeitungen:**

Süddeutsche Zeitung (19.12.2020): Was ist Heimat. Unter: [https://www.sueddeutsche.de/thema/Was\\_ist\\_Heimat](https://www.sueddeutsche.de/thema/Was_ist_Heimat) (Zugriff am 10.6.2021)

Die Zeit (11.5.2021): Gefährliche Sehnsucht. Zwischen Dirndl, Designer-Lederhose und Leberkäs Hawaii. Gedanken zum Mythos der Heimat anlässlich einer Hamburger Ausstellung. Die Zeit Nr.20/21. Unter: <https://www.zeit.de/2021/20/heimaten-ausstellung-mkg-hamburg-mythos-heimatbegriff-deutschland> (Zugriff am 10.6.2021)

Die Zeit (2021): Mehr als 100.000 Kinder mit Schutzstatus seit 2015 geboren. Die Zeit Online Ausgabe vom 17.6.2021. Unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2021-06/migration-kinder-schutzstatus-geburten-deutschland> (Zugriff am 17.6.2021)

### **Links:**

Alle für eine Welt. Unterrichtsmaterial zum globalen Lernen. Unter: <https://www.eineweltfueralle.de/weiterfuehrende-materialien-fuer-lehrkraefte/unterrichtsmaterial-zum-schulwettbewerb-zur-entwicklungspolitik/digitale-materialien-zu-globalem-lernen> (Zugriff am 20.11.23)

Bayrisches Staatsministerium für Familie, Arbeit Soziales; Rahmenbedingungen/ Rechtsanspruch Ganztagsbetreuung. Unter:

<https://www.stmas.bayern.de/ganztagsbetreuung/rahmenbedingungen/index.php> (Zugriff am 20.11.23)

Bundesministerium für das Innere, Bau und für Heimat. Unter: [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/heimatverbundenheit.pdf;jsessionid=79EC7FB50E6B12E65036F4E87D9DBBFA.2\\_cid364?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/heimatverbundenheit.pdf;jsessionid=79EC7FB50E6B12E65036F4E87D9DBBFA.2_cid364?__blob=publicationFile&v=3) (Zugriff am 12.7.2021)

Destatis, Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr.039 vom 17.Juni 2021. Unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/06/PD21\\_N039\\_12521.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/06/PD21_N039_12521.html) (Zugriff am 23.1.2022)

Dublin Declaration, Erklärung der Bildungs- und Außenminister der EU zum Globalen Lernen, Dublin, 2022. Unter: [gene.eu](https://www.gene.eu) (Zugriff am 20.11.23)

Portal Globales Lernen. Unter: <https://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterial> (Zugriff am 20.11.23)

Ergebnisse PISA. Unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf> (Zugriff am 12.7.2021)

Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_10\\_06-Erklaerung-Integration.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklaerung-Integration.pdf) (Zugriff am 16.6.2021)

Globales Lernen. Unter: <https://www.globaleslernen.de/de> (Zugriff am 17.6.2022)

Hans-Seidl-Stiftung. Generationsstudie 2009. Heimatgefühl und Leben in Bayern. Generationenspezifik und regionale Unterschiede von Einstellungen zu Politik und Heimat. Unter: <https://www.hss.de/download/publications/Generationenstudie-2009.pdf> (Zugriff am 19.7.2021)

Kongress globales Lernen: <https://www.eineweltnetzwerkbayern.de/index.php?id=181> (Zugriff am 17.6.2022)

Lehrplan Plus Bayern. Unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.3741501.pdf> (Zugriff am 17.6.2021)

Perspektivrahmen für den Sachunterricht, Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. Unter: [http://www.gdsu.de/wb/media/upload/pr\\_gdsu\\_2002.pdf](http://www.gdsu.de/wb/media/upload/pr_gdsu_2002.pdf) (Zugriff am 19.7.2021)

Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in Bayern ab 1.9.2026. Unter: <https://www.stmas.bayern.de/ganztagsbetreuung/rahmenbedingungen/index.php> (Zugriff am 20.11.23)

The UN Refugee Agency (9.12.2020): Über 80 Millionen Menschen auf der Flucht. Unter: <https://www.unhcr.org/dach/de/55847-ueber-80-milliionen-menschen-mitte-2020-auf-der-flucht.html> (Zugriff am 16.6.2021)

und:

<https://www.unhcr.org/dach/de/78355-unhcr-weltweite-vertreibung-erreicht-neuen-hoechstwert-zahl-innerhalb-eines-jahrzehnts-verdoppelt.html> (Zugriff am 17.6.2022)



## 8 Anhang

### Anlage 1: Manual für die Durchführung der Gruppendiskussionen

#### **Begrüßung**

- Kinder und Eltern werden persönlich begrüßt.
- Eltern erhalten Informationsschreiben, wenn nicht bereits vorher geschehen.
- Hinweise auf benutzte Aufzeichnungsverfahren, Vorführung des Aufnahmegeräts, Erklärung des Projekts/Untersuchungszwecks für die Kinder.

**Motivation zu ernsthaftem Arbeiten, NICHT so wie in der Schule, NICHT melden, dürfen durcheinanderreden, alles sagen was sie meinen/wollen.**

#### 1. Eisbrecher – Eröffnungsphase:

Kinder stellen sich selbst kurz vor und erzählen, woher sie kommen.

F.: Hallo, mein Name ist ... Ich bin Grundschullehrerin und forsche noch an der Universität an einem Projekt, wo es um die Meinungen von Kindern geht. Wenn ihr heute viel erzählt, könnt ihr mir dabei sehr helfen und ich freue mich schon darauf.

Ich komme aus ... Das ist ein kleines Dorf, in dem ich bei meinen Eltern aufgewachsen bin und ich bin dort auch in die Schule gegangen. Dort habe ich mich immer sehr wohl gefühlt. Dann habe ich eine Zeit in ... gelebt, einer Stadt im Norden von Bayern, und jetzt lebe ich mit meiner eigenen kleinen Familie in ... Da ist es ein bisschen anders als in dem kleinen Dorf, aber auch sehr schön.

Jetzt wisst ihr schon einiges von mir und ich bin gespannt, jetzt einiges von euch zu erfahren.



**Oder:**

Ich interessiere mich für dein Zuhause. Kannst du mir erzählen, wie es da aussieht, wie du dich dort fühlst, was das Besondere an deinem Zuhause ist?

2. Übergangsphase:

Wo fühlst du dich denn zuhause? Und **wie** ist es, wenn du dich an einem Ort zuhause fühlst?

Evtl. Hilfsimpulse: Brauchst du zum etwas Bestimmtes, damit du dich daheim fühlst? Einen Gegenstand, eine Person, einen Ort?

Kennst du jemanden, der ganz woanders lebt? Bist du schon mal dort gewesen?

3. Schlüsselphase

In dieser Phase soll der Horizont vom Raum des eigenen, direkten Erlebens ausgeweitet werden, in den globalen Raum. Dies geschieht durch einen stummen Impuls, nämlich über einen **Globus**. Nachdem die Kinder darüber frei sprechen, werden weitere Impulse in Form von **Kinderfotografien** aus verschiedenen Ländern hinzugefügt.

Stummer Impuls: **Globus** (F. protokolliert die Reaktionen der Kinder)  
Evtl. Wiederholung der Frage: Kennst du jemanden, der ganz woanders lebt? Bist du schon mal dort gewesen?

Stummer Impuls: **Kinderfotografien** aus aller Welt

F.: Ich denke, dass auch diese Kinder ein Zuhause haben, vielleicht auch woanders auf der Welt.

Was glaubt ihr, wie es dort aussieht? Wie die Kinder dort leben? Wie fühlen sich denn die Kinder dort?

#### 4. Schlussphase:

Am Ende sollen die Kinder dazu angeregt werden, noch mal auch alternative Ideen entwickeln zu können. Dazu dient folgender Impuls:

Könnte es auch für dich einen anderen Ort auf der Welt geben, an dem du dich zuhause fühlen könntest?

#### **Verabschiedung**

- Kinder füllen den Hintergrundfragebogen aus; falls sie dies noch nicht allein können, mit Hilfe der Diskussionsleitung.
- Kinder erhalten ein kleines Dankeschön für ihre Teilnahme.
- Kinder und Eltern werden verabschiedet.

## Anlage 2: Einwilligungserklärung der Eltern für die GDs ihrer Kinder

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Lisa Gutschik, ich bin Grundschullehrerin in München und arbeite in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I der Universität Erlangen-Nürnberg an einem Forschungsprojekt. In meiner empirischen Studie beschäftige ich mich mit den Erfahrungen und Orientierungen von Kindern in Hinblick auf ihr Heimatgefühl und, damit verbunden, über das Leben in einer Weltgesellschaft. Ich möchte herausfinden, wo sich Kinder räumlich-geographisch und emotional zuhause fühlen und warum sie sich dort zuhause fühlen. Dafür suche ich Kinder im Alter von vier bis zwölf Jahren, die Lust daran haben, gemeinsam mit mir und in der Gruppe darüber zu sprechen.

### Näheres zum Gespräch:

In diesem Gespräch sollen etwa fünf Kinder gemeinsam darüber sprechen, was für sie Heimat bedeutet. Dabei geht es nicht um ein Interview im Sinne eines „Frage-und-Antwort-Schemas“, sondern um ein offenes Gespräch, bei dem die Kinder mir und sich gegenseitig ihre Erfahrungen und Vorstellungen zum Thema Heimat ausführlich erzählen können. Solch ein Gespräch dauert in der Regel dreißig Minuten, je nachdem wie viel und wie intensiv die Kinder erzählen.

Was den Zeitpunkt des Gesprächs anbetrifft, bin ich flexibel. Das Gespräch kann dort stattfinden, wo die Kinder sich in der Regel treffen oder gerne sind (z. B. bei ihnen zuhause oder woanders, wo man in Ruhe und ungestört sprechen kann). Ich würde das Gespräch gerne digital aufnehmen, da ich mich auf das Gespräch konzentrieren und währenddessen nur wenige Notizen machen möchte und ich das Gespräch zur genaueren Auswertung verschriftlichen muss.

### Informationen zum Umgang mit den Daten:

Ich bin in meiner Forschung natürlich dem Datenschutz verpflichtet. Das heißt, dass alle Äußerungen Ihres Kindes sowie alle Informationen über Ihr Kind (Name, Ort, weitere konkrete Aussagen etc.), anonymisiert werden. Das verschriftlichte Material dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Für mögliche Veröffentlichungen werden lediglich einzelne Passagen ausgewählt, die vollständig anonymisiert werden.

Ich freue mich sehr, wenn Sie sich vorstellen könnten, dass Ihr Kind an einer solchen Gesprächsrunde teilnimmt, und Sie mich damit in meinem Vorhaben unterstützen. Über eine Kontaktaufnahme mit mir, entweder per Mail oder telefonisch, bin ich sehr dankbar!

Herzliche Grüße  
Lisa Gutschik

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind an der beschriebenen Gruppendiskussion teilnimmt.

Name: \_\_\_\_\_

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Ort und Datum

Unterschrift

Anlage 3: Hintergrundfragebogen für die an den GDs  
teilnehmenden Kinder

Name:

Alter:



Zum Schluss würde ich gerne noch  
ein paar Dinge von dir wissen.

1. a) Wo wohnst du?      b) Wo kommst du her?

- 
2. Bei wem wohnst du?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> nein | Ich wohne bei meinen Eltern.                               |
| <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> nein | Ich wohne nur bei meiner Mama<br>oder nur bei meinem Papa. |
| <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> nein | Meine Oma und mein Opa wohnen im gleichen<br>Ort wie ich.  |
| <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> nein | Auch andere Verwandte wohnen im gleichen<br>Ort.           |

3. a) Geht ihr in die Kirche?  
      o fast jeden Sonntag      o manchmal      o nie

- b) Welche Religion hast du?

\_\_\_\_\_

4. Was arbeiten deine Eltern?

---

5. Wo wart ihr im Urlaub?

---

6. Bist du in Vereinen? Wenn ja, in welchen?

---

7. Was sind deine Hobbys?

---



Danke für deine Mitarbeit!



University  
of Bamberg  
Press

In der empirischen Forschungsarbeit stehen handlungsleitende Orientierungen von Kindern hinsichtlich ihrer Verortung in der Welt im Mittelpunkt. Untersucht wird, wie Kinder sich räumlich verorten und ein Konstrukt bilden, welches umgangssprachlich als *Heimat* bezeichnet wird. Das Forschungsinteresse ist der empirischen Kindheitsforschung zuzuordnen. Theoretisch wird diese Arbeit in verschiedene, wissenschaftliche Diskursstränge um den vielfältigen Begriff der *Heimat* eingebettet.

Der Forschungsfrage wird mit einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugang nachgegangen. Die Gruppendiskussionen mit Kindern werden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet und zu sinngegensinnigen Typen verdichtet.

Als Basisorientierung ließ sich die *Herstellung von Geborgenheit* rekonstruieren. Die vier rekonstruierten Typen oszillieren zwischen dem Bedürfnis der Kinder nach einer stabilen, statischen Verortung in sozialen und physischen Räumen sowie der Möglichkeit sich fluide und flexibel in differenzen, sozialen und physischen Räumen zu verorten.

In der Einordnung der Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs zentral sind Aspekte der territorialen Raumwahrnehmung, der Raummöglichkeiten, der Verortung in Sozialität und der Frage danach, wie Kinder sich Heimat machen.

Anhand der Ergebnisse stellt sich für die empirische, theoretische und praktische Weiterarbeit dar, den Blick auf die fluide, imaginierende Raumabstraktion der Kinder zu legen und sie konstruktiv zu begleiten, verschiedene Lebensweisen, Räume und Sozialitäten wertzuschätzen, um sie in ihrer Beheimatung reflexiv pädagogisch zu unterstützen.



ISBN 978-3-86309-989-3



9 783863 099893

[www.uni-bamberg.de/ubp/](http://www.uni-bamberg.de/ubp/)