

# „Opening up spaces for thought“ Konstruktiver Dialog zwischen Geographie und Geographiedidaktik am Beispiel Kinder- und Jugendgeographien

**Itta Bauer**

**Marisol Keller**

Geographisches Institut  
Universität Zürich  
*itta.bauer@geo.uzh.ch*

mit Beiträgen von

**Iva Nikolic, Mirjam Schnüriger, Prakasiniy Apputhurai,  
Selina Segessemann & Christoph Vogel**

## **Abstract:**

In a seminar, the authors of this article (6 bachelor- and master students and their teacher) sought to connect the geographies of children and youth with new possibilities of thinking and writing about didactics in geography. This article is the result of our engagement with geography and cooperative writing. In a course seminar, we encountered individual and collective learning transcending conventional hierarchies of knowledge production at university level. In sum, we consider the seminar and its outcome a straightforward success.

*Keywords: education, interdisciplinary, geography, economics, labour market*

## **Zusammenfassung:**

Der Beitrag geht der Frage nach, wie fachliche Inhalte mit neuen Möglichkeiten eines kooperativen Schreibens und Denkens über Geographie/-didaktik verbunden werden können. Inhaltlich stehen Kinder- und Jugendgeographien im Mittelpunkt. Die Bilanz zum kooperativen Schreibprozess fällt positiv aus: Die Autor\*innen, 6 Bachelor- und Masterstudierende und ihre Dozentin, konnten nicht nur individuelle und gemeinsame Lernfortschritte erfahren, sondern auch neue Formen der Wissensproduktion ausloten.

*Keywords: Kinder- und Jugendgeographien, kooperatives Schreiben, Geographiedidaktik*

## 1. Einleitung

In politischen Grundsatzreden und öffentlichkeitswirksamen Statements (z. B. UNICEF Office of Research, 2017) wird häufig und sehr prominent auf die Bedeutung, die gesellschaftliche Stellung und die Rechte von Kindern und Jugendlichen verwiesen. Doch wie ist es um die zeitlichen und räumlichen Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Regionen der Welt tatsächlich bestellt? Welche Relevanz haben junge Menschen in der und für die Geographie? Mit welchen Themen beschäftigen sich Kinder- und Jugendgeograph\*innen? Im Vergleich zur ausführlicheren Debatte im angloamerikanischen Raum zeigte die deutschsprachige Geographie bislang eher ein zurückhaltendes Interesse an diesen Fragen (siehe auch Landolt, 2011: 3). Zum kleinen Kreis der Humangeograph\*innen und Geographiedidaktiker\*innen, die ganz bewusst die Stimmen von Kindern und Jugendlichen als eigenständige soziale Akteur\*innen in ihre empirischen Forschungsarbeiten einbeziehen, zählen u. a. Kathrin Hörschelmann, Birgit Neuer und Ulrike Ohl, Pascale Herzig, Sara Landolt, Muriel Monard, Michaela

Schier, Verena Schreiber, Karin Schwiter und Jasmin Truong (siehe auch Themenheft Kinder- und Jugendgeographien, Feministische Geo-Rundmail Nr. 62, 2015). Gerade weil sich die Autorinnen in ihren thematischen Schwerpunkten zu Jugendgeographien jeweils sehr unterscheiden, zeigen sie viele neue Facetten zu bekannten Themen wie Identitätsfindung, Lebensentwürfe, Alltagsgeographien oder Bildungskontexten auf. Kathrin Hörschelmann beispielsweise machte mit Hilfe ihrer Studien in Bradford, Durham (UK) und Leipzig (D) deutlich, dass sie ausgehend von diesen empirischen Feldern immer wieder neue theoretische sowie methodisch-ethische Einsichten und Perspektiven zu Übergängen, prekären Lebensverhältnissen und neuerdings zum bislang völlig vernachlässigten Forschungsort des familiären (und zum Teil gewalttätigen) Zuhauses in den internationalen Diskurs zu *young people`s geographies* einbringen konnte (Hörschelmann, 2017).

Mit ihrer langjährigen Publikationstätigkeit und Forschungserfahrung im Bereich Jugendgeographien zählt Kathrin Hörschelmann (Institut für Länderkunde, Leipzig) zu den wenigen auch inter-

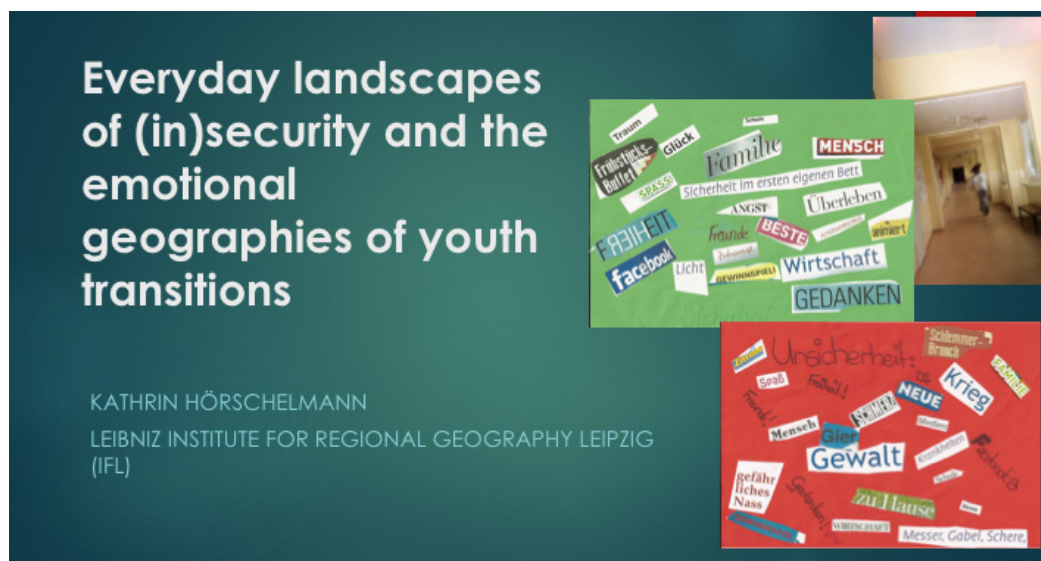


Abb. 1: Titelfolie Vortrag von Kathrin Hörschelmann, 17.4.2018

national etablierten deutschsprachigen Autor\*innen dieses dynamischen Forschungsfeldes. Kathrin Hörschelmann wurde vom Geographischen Institut der Universität Zürich im Rahmen des Zürcher Humangeographischen Kolloquiums für einen Vortrag am 17.04.2018 eingeladen.

In ihrem Vortrag zu „*Everyday Landscapes of (In)security and the Emotional Geographies of Youth Transitions*“ erörterte sie einerseits ihre aktuelle Forschungsarbeit mit einer Gruppe Jugendlicher in einem Jugendclub, die z. T. mit sehr prekären Lebenskontexten und Zukunftsaussichten konfrontiert sind. Andererseits legte sie auch dar, dass Emotionen eine zentrale Rolle in der Forschung mit Jugendlichen spielen, was jedoch viele ethische Grundsatzzfragen aufwirft: Wie können Forschende ihrer sozialen Verantwortung nach-

kommen, wenn emotional aufgeladene Themen, wie etwa Rechtsradikalismus, Gewalterfahrungen oder prekäre Lebenssituationen nach einer entsprechenden Antwort und ‚Nachbetreuung‘ verlangen? Bedarf es hier einer breiteren Wissensbasis oder gar eines interdisziplinären Forschungsansatzes, um Probleme und Fragestellungen umfassender angehen zu können?

Mit diesen und weiterführenden Fragen setzten sich die sieben Autor\*innen (Bachelor- und Masterstudierende Geographie und Itta Bauer) dieses Beitrags im Rahmen eines Wahlmoduls zu *Jugendgeographien* auseinander, das am Geographischen Institut der Universität Zürich im Frühjahrsemester 2018 wie folgt ausgeschrieben war:

Tab. 1: Modulbeschreibung Jugendgeographien

Modulkürzel:	GEO739
ECTS-Punkte:	2
Dauer und Angebotsmuster:	Das Wahlmodul wird an ausgewählten Tagen stattfinden.
Allgemeine Beschreibung:	Die Veranstaltung möchte die Studierenden in das Forschungsfeld der Jugendgeographien einführen. Hierzu ist ein „Read-in“ in ausgewählte Forschungsbeiträge an einem Freitagnachmittag geplant, das auch genügend Raum für Diskussionen bieten soll. Im ZHGK-Vortrag sowie im anschließenden Workshop mit Dr. Kathrin Hörschelmann (IfL, Leipzig) werden die Einblicke in die theoretischen Grundlagen und methodisch-empirischen Vorgehensweisen von „ <i>young people's geographies</i> “ weiter vertieft. Die Kursteilnehmer*innen entscheiden gemeinsam darüber, ob sie als Leistungsnachweis zusammen einen Artikel für eine Fachzeitschrift (z.B. „ <i>Open Spaces</i> “) erarbeiten möchten. Hierbei könnten wertvolle Erfahrungen und Einsichten in die „kooperative Textproduktion und -edition“ gemacht werden.
Vorkenntnisse:	Keine
Voraussetzungen:	Keine
Unterrichtsmaterialien:	werden gestellt
Lernziele:	Beschäftigung mit ausgewählter Literatur zu Jugendgeographien (Eigenstudium und Seminar) Teilnahme und aktive Beteiligung am ZHGK-Vortrag und Workshop (kostenfrei) Evtl. gemeinsame Erarbeitung eines Artikels für eine Fachzeitschrift Erwerben von Erfahrungen in der Projektarbeit
Zielgruppen:	Studierende im Bachelor und Master Geographie sowie Lehrdiplom-Studierende
Leistungsüberprüfung:	Aktive Teilnahme und schriftliche Arbeit
Notenskala:	bestanden/nicht bestanden
Sprache:	Deutsch und Englisch
Termine:	Freitag, 13.4.2018, 13-17 Uhr (read-in Young People's Geographies) Dienstag, 17.4.2018, 16-18 Uhr (discuss-in ZHGK-Vortrag und Diskussion) Mittwoch, 18.4.2018, 9-12 Uhr (work-in Workshop mit Kathrin Hörschelmann) Freitag, 20.4.2018, 9-17 Uhr (writing: Erarbeitung der Textbausteine oder gemeinsamer Text)
Modulverantwortliche/r:	Dr. Itta Bauer

Zu Beginn des Seminars arbeiteten wir uns an einem Freitagnachmittag (13.04.2018, 13-17:00h) in Grundlagenliteratur zu Kinder- und Jugendgeographien ein. Die folgende Übersicht gibt einen

kursorischen Einblick in die zeitliche und inhaltliche Seminarplanung und listet die von uns diskutierten Themen sowie die gelesene Literatur auf.

Tab. 2: Zeitliche Seminarplanung

13:00 – 13:30	<b>Find-in:</b> Einführung ins Modul: Lernziele, Programm, Leistungsnachweis, Termine
13:30 – 15:00	<b>Read-in:</b> Aufgaben für selbständige Textarbeit und Lesezeit
15:00 – 16:00	<b>Discuss-in:</b> Besprechung & Diskussion der drei Themengebiete (Texte)
16:00 – 16:10	<b>Breath-in:</b> Kurze Pause
16:10 – 17:00	<b>Prepare-in:</b> Vorbereitungen, Projektmanagement (gemeinsame Textarbeit)

Tab. 3: Inhaltliche Seminarplanung

<b>Children`s Geographies</b>	
1	Hackett, A., Procter, L. & J. Seymour (2015): Introduction: spatial perspectives and childhood studies, in: Children`s Spatialities, 1-17, Palgrave Macmillan UK.
2	Evans, B. (2008): Geographies of youth/young people, GEOGR COMPASS (2): 1659-1680.
3	Horton, J. & P. Kraftl (2006): What else? Some more ways of thinking and doing 'children`s geographies', Children`s Geographies 4(1): 69-95.
<b>Transitions</b>	
4	Worth, N. (2009): Understanding youth transition as 'becoming': identity, time and futurity, GEOFORUM, 40, 1050-1060.
5	Hörschelmann, K. (2011): Theorising life transitions: Geographical perspectives, Area, 4(4): 378-383.
6	Hörschelmann, K. (2008): Transitions to work and the making of neo-liberal selves – growing up in (former) East Germany', in: Smith, A., Stenning, A. & K. Willis (eds.) Social Justice and Neoliberalism: Global Perspectives (Zed Books), pp. 135-163.
<b>Doing Research with children and young people</b>	
7	Skelton, T. (2008): Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation, Children`s Geographies 6(1): 21-36.
8	Worth, N. (2011): Evaluating life maps as a versatile method for lifecourse geographies, Area 43(4): 405-412.
9	Hörschelmann, K. (2017): 'Violent geographies of childhood and home: The child in the closet', in: Harker, C., Hörschelmann, K. & T. Skelton (eds.): Conflict, Violence and Peace. Geographies of Children and Young People, Vol. 11 (Springer), pp. 233-251.

Jede\*r von uns wählte je ein Themengebiet bzw. einen Artikel aus, den wir an verschiedenen Orten auf dem Campus in 1.5 Stunden intensiv lasen und uns Notizen für eine anschließende Zusammenfassung und Diskussion in der Gruppe machten. Als Vorbereitung für den Vortrag und den Workshop am 17.04 bzw. 18.04.2018,

der auf dieser Literaturlbasis aufbaute, vertiefte sich jede\*r von uns in ein weiteres Themengebiet. Die Einführungssitzung endete mit einem Brainstorming und wir stellten einen Leitfaden für das Interview mit Kathrin Hörschelmann (17.04.) zusammen. Das einstündige Interview transkribierten wir in der nächsten Seminarsit-

zung (gerecht aufgeteilt in gleich lange Transkriptionsfenster) und werden aus diesem Transkript im Folgenden immer wieder zitiert. Mit dieser Vorgehensweise ist auch Kathrin Hörschelmann einverstanden.

Im weiteren Verlauf des Seminars diskutierten wir die Idee einen gemeinsamen Artikel über das Wahlmodul *Jugendgeographien* zu verfassen und in einer Zeitschrift zu veröffentlichen. Hierbei sollte sich jede\*r für einen thematischen Schwerpunkt entscheiden, der ihm\*ihm spannend für die weitere Auseinandersetzung erschien. Die Aufteilung hielten wir auf einem Poster fest (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Poster zur Arbeitsteilung

Als geeignete Publikationsplattform für unseren Artikel entschieden wir uns für OpenSpaces, weil wir uns erhoffen, dass in diesem Rahmen nicht nur studentische Beiträge aufgenommen werden können, sondern auch neue Wege des Schreibens und Denkens über Geographie/-didaktik ermöglicht werden. Während wir unser Projekt thematisch im Bereich Jugend-

geographien verorten, setzen wir mit Blick auf die angewandte Methode einen hochschuldidaktischen Schwerpunkt. Im Verlauf eines Semesters entwickelte sich aus einem Seminar ein gemeinsames Schreibprojekt, das wir als „kooperatives Schreiben“ im Sinne von Bauer & Gryl (2018) begreifen und das einen Kontrapunkt zu bestehenden Hierarchien und Grenzen universitärer Lehre, Forschung und Publikationspraxis setzt.

Für die Publikation haben wir uns entschieden, die individuell verfassten Themenkapitel so zu kürzen, dass sie einerseits noch die Handschrift des\*r jeweiligen Autors\*in beibehält, andererseits jedoch auch ein kompakter Artikel entsteht, der die einzelnen Teile sinnvoll miteinander verknüpft. Die Verschiedenheit der einzelnen Kapitel spiegelt daher unsere Heterogenität als Bachelor- und Master-Studierende mit sehr unterschiedlichen Fachkombinationen (Geographie mit Ethnologie, Rechtswissenschaften, Romanistik, Informatik) wider. Die Textpassagen und Kapitel wurden von uns gemeinsam editiert, kommentiert, gekürzt und mehrfach überarbeitet, wobei die Endredaktion des Publikationstextes Marisol Keller und Itta Bauer übernahmen, was aufgrund der anstehenden Prüfungen am Ende des Semesters von uns einstimmig begrüßt wurde. Im Anschluss an die Ausführungen zum didaktischen Hintergrund unseres Beitrags möchten wir nun die inhaltliche Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendgeographien in den Vordergrund stellen. Am Ende des Artikels werden wir dann Bilanz ziehen und wieder auf beide Aspekte eingehen.

## 2. Kinder- und Jugendgeographien

Im Dictionary of Human Geography wird ‚children`s geographies‘ seit 2009 als

eine Subdisziplin der Humangeographie aufgeführt, die Forschung über, mit und für Kinder und Jugendliche macht (Castree, Kitchin & Rogers, 2013). Das Forschungsfeld der Kinder- und Jugendgeographien hat sich seit den 1990er Jahren sehr dynamisch entwickelt und ist schon in seiner Anlage interdisziplinär (Evans, 2008: 1659-60; Hackett, Procter & Seymour, 2015: 4-5). Kinder- und jugendgeographischer Forschung war es von Anfang an ein wichtiges Anliegen, den alltäglichen Geographien von jungen Menschen nachzugehen und diese Perspektive genauer verstehen und erforschen zu können. Grundlagenarbeiten von Stuart Aitken (2001), Tracey Skelton und Gill Valentine (1998), Sarah Holloway und Gill Valentine (2000), Cindi Katz (2004), sowie Sarah Mills und Peter Kraftl (2014) trugen entschieden dazu bei, essentialistische Konstruktionen von Kindheit und Jugend aufzubrechen und sowohl zeitliche als auch räumliche Veränderungen und Unterschiede von Kindheit und Jugend theoretisch-konzeptionell und methodisch-empirisch detailliert herauszuarbeiten (Evans, 2008: 1660-1).

Mit der UN-Kinderrechtskonvention wurde 1989 erstmals für alle Kinder und Jugendlichen der Welt eine Basis für gleiche Rechte geschaffen und im Artikel 1 der Konvention eine weltweit gültige Definition von Kindern festgelegt: „Jeder Mensch bis zum 18. Lebensjahr ist ein Kind, außer das innerstaatliche Recht sehe eine frühere Volljährigkeit vor“ (www.unicef.ch, 05.06.2018). Weitaus bekannter als diese rechtliche Definition von Minderjährigkeit, so weist uns Kathrin Hörschelmann im Interview hin, sind die sozialen Kategorien ‚Kind‘ und ‚Jugendliche\*r‘. Beide Begriffe gehen auf das Konzept der Lebensphasen aus der Entwicklungspsychologie zurück und basieren damit auf der Annahme, dass Menschen aufgrund ihres Alters zu

einer Gruppe mit ähnlichen Merkmalen und Erfahrungen zusammengefasst werden können (Landolt, 2011: 14).

Ein wichtiger Literaturstrang innerhalb der Kinder- und Jugendgeographien befasst sich mit Übergängen bzw. ‚Transitions‘, die sich auf den Übergang von der Kindheit zur Jugend und später zum Erwachsensein beziehen (Mc Donald et al., 2001 zit. in Langevang, 2007). Ab den 1970er Jahren wurde die Entwicklung zum Erwachsensein als lineare Bewegung zu konventionellen Zielen betrachtet (Barry, 2010). Dazu gehörte der Übergang Schule-Arbeit, der Übergang von der Familie, in der man aufgewachsen war, zur eigenen Familiengründung sowie der Übergang vom Wohnsitz der Eltern zu einer eigenen Wohnung (Coles, 1995 zit. in Barry, 2010). Zwei Aspekte erscheinen aus unserer Sicht wichtig als Gegenargumente gegen die traditionellen Transitionsforschung: Einerseits spielen gerade auch individuelle und nicht-rationale Entscheidungen eine Rolle für Lebensentwürfe und zweitens ist es bedenklich, dass über Forschungsbeiträge ein recht konservatives Familienmodell protegert und global vermarktet wurde. Kathrin Hörschelmann (2011) vertritt eine Position, die Übergänge als nicht-lineare und dauerhafte Prozesse begreift. Sie hebt hervor, dass Übergänge nicht zu altersabhängigen Zeitpunkten stattfinden, sondern sich über die ganze Lebensspanne hinwegsetzen würden (ebd.). Kallio und Häkli (2010) argumentieren ganz ähnlich und geben weiterhin zu bedenken, dass die Definition des Begriffes ‚Kindheit‘ oder ‚Kind‘ je nach zeitlichem oder räumlichem Kontext sehr variabel geregelt sein kann oder aus individueller Perspektive sehr unterschiedlich (d. h. auch nicht-linear oder reversibel) ausfällt. Kind ist eben nicht gleich Kind. Jedes Kind ist anders. Und: abhängig vom Ort oder der Zeit bedeutet

Kindsein etwas anderes.

### **Alltagsgeographien von Kindern und Jugendlichen**

Kinder und Jugendliche bewegen sich in ihrem Alltag in Räumen, die sie nicht nur passiv wahrnehmen und nutzen, sondern auch dynamisch mitgestalten. In den Alltagsgeographien zeichnen sich jedoch auch gesellschaftliche Machtverhältnisse ab, die auf einer Mikroebene verhandelt werden z. B. mit Eltern, Erwachsenen oder Kindern. Die Mobilität insbesondere von jüngeren Kindern ist häufig an die Präsenz von Erwachsenen geknüpft und auch bei älteren Kindern oft noch abhängig von den Erziehungs- und Selbständigkeitsvorstellungen der Eltern (Hackett, Procter & Seymour, 2015). Daher beschränkt sich der Aktionsradius von Kindern häufig auf drei räumliche Bezugspunkte: Familienleben, Schule sowie Freiraum/-zeit. Auch aufgrund der Befürchtungen und Ängste von Eltern wird die räumliche Mobilität insbesondere von Stadtkindern und Stadtjugendlichen extrem kontrolliert und überwacht. Es sind Ängste vor Pädophilen oder dem zunehmenden Verkehr, die immer mehr Eltern dazu veranlassen, ihre Kinder zur Schule zu fahren oder von bestimmten Orten abzuholen (Evans, 2008: 1671; siehe auch Valentine, 2004).

Die „Straße“ (engl. „street“) gilt als ein wichtiger öffentlicher Raum, in den sich vor allem Jugendliche zu flüchten suchen. Jugendliche treffen sich häufig an informellen Orten, tauschen sich aus oder verbringen Zeit miteinander. Bethan Evans beschäftigte sich mit dem jugendlichen „Abhängen“ („nothing to do“), das scheinbar ohne erkennbaren Zweck oder ein Ziel eine wichtige Alltags- und Freizeitbeschäftigung von Jugendlichen ist, und fragte insbesondere danach, wo sich Jungen und Mädchen gerne aufhalten,

wenn sie scheinbar nirgendwo hingehen können („having nowhere to go“) (Evans, 2008). Kathrin Hörschelmann merkt im Interview kritisch an, dass die Mehrheit der von ihr befragten Jugendlichen nicht über die finanziellen Mittel verfügt, um sich wie Erwachsene in öffentlichen Räumen aufzuhalten, weil diese an den Konsum von Waren (Geschäfte) oder Dienstleistungen (Restaurants, Cafes) gebunden sind. Sie spricht sich daher – ähnlich wie Evans – für konsumfreie Räume und informelle Treffpunkte für Jugendliche im öffentlichen Raum aus (Hörschelmann im Interview, 17.04.18).

Im Workshop diskutierten wir mit Kathrin Hörschelmann und Jasmine Truong (die ihre Dissertation über die Rolle von sozialen Netzwerken in nächtlichen Ausgehräumen von Jugendlichen schreibt und am Workshop teilnahm; siehe Truong, 2018), dass Jugendliche ihre Aktionsräume über soziale Medien weiter ausbauen und bestehende Netzwerke durch die Verknüpfung von analogen und virtuellen Kontakten pflegen. Andererseits stellen soziale Medien auch eine Gefahr für Jugendliche dar, wenn sie z.B. unerwünschte Fotos von sich im Netz entdecken oder in den sozialen Medien gemobbt werden. Wir erörterten, dass digitale Räume, bzw. die Verbindung zwischen digitalen und analogen Räumen, mittlerweile zu wichtigen Alltagsräumen für Kinder und Jugendliche avanciert sind. Folgende Thesen waren Anlass für eine anregende Auseinandersetzung: In virtuellen Räumen werden soziale Identitäten verhandelt und ausgelebt. In virtuellen Räumen können sich Jugendliche entweder von der Alltagswelt um sie herum komplett zurückziehen oder sich mit anderen austauschen. In virtuellen Räumen ist die Suche nach Liebe genauso präsent und real wie die Verbreitung von Hass und Lügen.

Ein häufig vorgebrachter Einwurf ist in diesem Zusammenhang, dass sich Kinder und Jugendliche immer weniger in öffentlichen Räumen bzw. in der Natur aufhalten, weil sie immer mehr Zeit mit Computerspielen verbringen und dauerhaft in sozialen Medien präsent sind. In der öffentlichen Debatte, so argumentierte Kathrin Hörschelmann, dominiere häufig die Sorge um das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen, was Forderungen zur Einschränkung des Zugangs junger Menschen zu Onlinerräumen nach sich zöge. Bislang wenig Aufmerksamkeit erfährt hingegen das Argument, dass in Folge dieser Begründungslogik neben den analogen Räumen auch immer mehr die virtuellen Räume von Kindern und Jugendlichen (bzw. die Möglichkeit zur Verknüpfung von online- und offline Erfahrungen) durch Erwachsene kontrolliert und eingeschränkt werden. Ein Raum, in dem genau diese Verschränkung von offline- und online-Erfahrungen tagtäglich zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ausgehandelt wird, stellt das familiäre Zuhause dar, auf das wir im folgenden Abschnitt näher eingehen.

### **„Home“ oder familiäres Zuhause**

Die Konzeptionen und Vorstellungen von Zuhause wurden in der bisherigen geographischen und auch soziologischen Forschung ausführlich diskutiert (Blunt & Dowling, 2006; Brickell, 2012 zitiert in: Hörschelmann, 2017: 234; Martin & Mohanty, 1986; Gregson and Lowe, 1995; Laurie et al., 1999; Blunt, 2005). Was unter ‚Home‘ oder ‚Zuhause‘ genau zu verstehen sei, fasst John Short, Professor für *Public Policy* an der University of Maryland Baltimore in einem Vorwort zu einer dem häuslichen Raum gewidmeten Anthropologie zusammen:

*“(Home is) where space becomes place, and where family relations and gendered and class identities are negotiated, contested, and transformed. The home is an active moment in both time and space in the creation of individual identity, social relations, and collective meaning. The home is an important site of ideological meanings, (...) a nodal point for a whole series of polarities (...) a place rife with ambiguities (...) [and] a place of paradoxes.” (Short, 1999)*

Nebst einem physischen Raum steht das Zuhause also für eine „Matrix von sozialen Beziehungen“ (Valentine, 2001: 71), die entlang von Machtverhältnissen geformt werden. Dadurch gewinnt das Zuhause an gesellschaftlicher Bedeutung. Wie diese Bedeutungen interpretiert und reproduziert werden, hängt jedoch von individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen ab, die von bestehenden Kategorien, wie z.B. Alter oder Geschlecht geprägt sind (Valentine, 2001: 75-76).

Kinder erleben demnach ihr Zuhause anders als z.B. Erwachsene. Während das Zuhause aus Sicht von Erwachsenen oftmals als ein Ort gesehen wird, der Kindern Schutz und Geborgenheit bietet (Holloway & Hubbard, 2001: 90), sieht die Realität für Kinder oftmals anders aus. Nicht selten sind Kinder zu Hause aufgrund der bestehenden Machtverhältnisse mit Gewalt konfrontiert. Für einige Kinder manifestiert sich das Zuhause tagtäglich als gewalttätige soziale Institution, in der ihnen eine marginalisierte Position zugewiesen wird (Hörschelmann, 2017: 234; 238). In der Schweiz zum Beispiel, erfährt jedes fünfte Kind physische Gewalt zu Hause am eigenen Körper (Wyss, 2017). Noch nicht miteinbezogen sind alle Kinder und Jugendlichen, die im Kontext von häuslicher Gewalt aufwachsen, was wiederum eine große psychische Belastung für sie bedeutet (gleichstellung-schweiz, 2015). Die normative Vorstellung vom Zuhause



(bzw. der Familie) als Schutzort lässt sich mit psychischen und physischen Gewalterfahrungen von einer großen Zahl von Kindern in ihrem Zuhause kaum vereinbaren (Hörschelmann, 2017: 238).

Der Umstand, dass längst nicht alle Kinder ihr Zuhause als angenehm empfinden, erhält in der Geographie bislang sehr wenig (kritische) Aufmerksamkeit (Hörschelmann, 2017: 234). Gerade in Zusammenhang mit dem Interesse verschiedener Machtbeziehungen an diesem Ort inniger und emotionaler Familienerfahrung, müsste die Perspektive der Kinder nach Ansicht von Kathrin Hörschelmann in der Forschung stärker berücksichtigt werden. Wenn man Familie als geographisch spannenden Raum begreift, so eröffnet sich nicht nur eine interessante Perspektive in die Mikrogeographien der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen; auch das Zusammenspiel von gesellschaftlichen (in diesem Sinne auch politischen) Konventionen und privaten Aushandlungen rückt damit in den Vordergrund. Die Vorstellung vom Zuhause hängt beispielsweise sehr fest mit ideologischen Vorstellungen und Normen zusammen (Short, 2014: 131). Familie wird als Ort angesehen, in dem sich gesamtgesellschaftliche Dynamiken manifestieren und gelebt werden. So auch die Dominanzverhältnisse zwischen den Generationen, in denen sich die Erwachsenen in einer mächtigeren Position als Kinder oder Jugendliche befinden. Das hat Einfluss auf die Forschungsinhalte, denn darin spiegeln sich ebenfalls erwachsene Perspektiven. Die vorherrschende Vorstellung vom Zuhause als Schutzort und die fehlende Sichtweise der Kinder in diesem Zusammenhang kann somit als Symbol zur Aufrechterhaltung westlicher Normen und Machtverhältnisse angesehen werden. Es gibt aber auch zunehmend Forschung, die die Perspektive der Kinder

und Jugendlichen explizit miteinbezieht. Ein Beispiel dafür sind Forschungsprojekte von Megan Cope (2009), Kathrin Hörschelmann (2008) oder Rachel Pain (2004) mit partizipatorischen Ansätzen mit Kindern und Jugendlichen.

Der Einbezug der Perspektiven der jüngeren Generationen ist genau das Anliegen der kritischen Kinder- und Jugendgeographie. Solche Ansätze bieten eine Möglichkeit, soziale Normen in Bezug auf die Vorstellung von ‚Zuhause‘ zu hinterfragen und besonderen Fokus darauf zu legen, wie Kinder und Jugendliche das Zuhause wahrnehmen und welche Bedürfnisse sie in Zusammenhang mit dem häuslichen Kontext, aber auch mit Räumen in denen sie sich zu Hause fühlen, haben (Hörschelmann, 2017: 243; Dickens, 2017: 1285). Hierbei wäre es besonders spannend zu forschen, wer aus Perspektive der Kinder zu Hause agiert und was in diesem Zusammenhang passiert. Daraus ließe sich allenfalls folgern, wie Kinder ihr ‚Zuhause‘ wahrnehmen und was es für sie bedeutet (Hörschelmann, 2017: 248). Die Erweiterung der Forschung um die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen könnte neue Erkenntnisse hervorbringen. Sie eröffnet nämlich eine Möglichkeit, hinter die Kulisse der Idealvorstellungen vom ‚Zuhause‘ zu blicken und Kindern in ihrer heterogenen Vielfalt eine Stimme zu geben, für die das Zuhause keineswegs immer ein gewaltfreier oder schutzbringender Ort ist (ebd.). Allenfalls ergibt sich aus dieser Perspektive die Möglichkeit, hinter den Mythos des ‚caring‘ bzw. ‚pflegenden Zuhauses‘ zu kommen, um ebenfalls in diesem Bereich auf Machtverhältnisse und Ungleichheiten eingehen zu können.

### **‚Geographies of parents/parenting‘**

Wie bereits gezeigt, spielt das Zuhause eine wichtige Rolle bei den Übergängen

(,Transitions') von Kindern und Jugendlichen zu jungen Erwachsenen. Das ,klassische' Familienmodell besteht für viele aus Mutter, Vater und einem oder mehreren Kindern. Da im Vortrag von Kathrin Hörschelmann die nicht immer unproblematische Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern vor allem aus der Perspektive der Jugendlichen diskutiert wurde, interessierte uns im Workshop gerade auch die Perspektive der Eltern. Kathrin Hörschelmann machte uns auf die *'geographies of parents and parenting'* aufmerksam. Eine Literaturrecherche zeigte uns den aktuellen Publikationsstand und verschiedene Diskussionsschwerpunkte auf: Geographische Forschungsarbeiten beschäftigen sich z.B. mit verschiedenen Räumen, die für die Interaktion zwischen Kindern und Eltern wichtig sind, wie Kinderbetreuungsstätten (Holloway, 1998; Holloway & Pimlott-Wilson, 2014), das Auto (Barker, 2011; Dowling, 2000), Parks (Valentine, 1997) und der Haushalt (Dyck, 1990). Ohne Eltern – keine Kinder, könnte man denken. Aber wann sind Eltern wirklich Eltern?

Ähnlich wie Kinder und Jugendliche in einem fortwährenden Prozess des ,becoming' eingebunden sind, wird auch das Elternwerden und Elternsein als ein ständiger Prozess angesehen (siehe ,becoming family' und ,being family' in Aitken, 1998). Das „Großziehen“ von Kindern, oft durch die leiblichen Eltern, steht für Karina Luzia in einem engen räumlichen Bezug (2010: 365). Für Luzia sind die Räume von Familien offene, kinderfreundliche und tagsüber zugängliche Alltagsorte. Das Elternwerden verändert und ändert das alltägliche Raumempfinden und die Aktivitäten im Raum drastisch (2010: 365). Alltägliche Handlungen im öffentlichen Raum, wie eine Straße herunterzulaufen oder einzukaufen, werden zu zeitlichen und räumlichen ,Problemen': Die räumliche Mobilität

insbesondere mit sehr jungen Kindern ist ihrer Ansicht nach stark eingeschränkt, und die Weggeschwindigkeit verlangsamt sich drastisch (ebd.: 369). Anhand von Daten aus Sydney (Australien) zeigt sie auf, dass die von Eltern am häufigsten frequentierten Orte nebst dem eigenen Haus die Straße, Parks, ,Transitorte' wie Busse und Autos, lokale Supermärkte, nahegelegene Einrichtungen wie Banken, Parks, Swimmingpools, Kinderbetreuungsstätten, Arztpraxen (ebd.: 365; 370), Schulen und Sportanlagen (Dyck, 1990: 470) sind, während Bars, Pubs und Kinos weniger aufgesucht werden als vor dem Elternsein (Luzia, 2010: 370). In der Elternrolle ändern sich auch an vertrauten Orten räumliche und zeitliche Muster aus Rücksicht auf das Kind (Luzia, 2010: 365). Eltern haben einen anderen Umgang mit dem Raum als andere Erwachsene. Deshalb bestätigt sich Kathrin Hörschelmanns Aussage, dass „man aus dieser Elternrolle nicht so einfach raus[kommt]“ (Hörschelmann im Interview, 17.04.18). Zudem variiert die Wahrnehmung und Interpretation bestimmter Räume je nachdem, ob eine Person eine Elternrolle („parenting“) wahrnimmt oder nicht (Luzia, 2013: 245). Somit entstehen Räume des „mothering“ und „fathering“ (Moran et al., 2017: 108), in denen Familie auf ganz verschiedene Art und Weise gemacht und gelebt wird. Diesen konzeptionellen Zugang verwendeten auch Monika Schier und Karin Jurczyk in ihrer Untersuchung zu ,doing family' in komplexen Arbeits- und Familienkonstellationen und in multilokalen Scheidungsfamilien (Schier & Jurczyk, 2008; Schier, 2014), wobei sie ,doing family' in Analogie zum sozialkonstruktivistischen ,doing gender' (u.a. Gildemeister, 2004) verstanden.

Jupp und Gallagher erklären, dass sich die räumlichen Freiheiten, die die heutige Elterngeneration ihren Kindern gewährt,

im Vergleich zu früheren Generationen verringert haben: Die Zeit, die Kinder aktiv in der Natur verbringen, schwand auf Kosten eines zunehmend programmierten, regulierten und überfüllten Alltagsprogramms (2013: 157). Valentine (1996a; 1996b) und Leander et al. (2010) berichten, wie Eltern ihren Kindern auch physisch nur beschränkte Freiheiten im öffentlichen Raum zugestehen: Kinder werden vermehrt von Eltern überwacht und begleitet. In Ländern wie Großbritannien zum Beispiel gingen im Jahr 2005 nur 6% der Kinder unbegleitet zur Schule. Die Zahl der Kinder, die mit dem Auto zur Schule gefahren wird, stieg von 27% im Jahr 1988 auf 41% im Jahr 2006. So entstanden nicht nur neue „spaces of caring“, wie John Barker argumentiert (2011: 413-4), sondern auch Räume überbehüteter Kinder von „Helikopter-Eltern“ (Cline & Fay, 1990). In der Studie von Barker waren es vor allem Mütter, die für diese Begleitungen zuständig waren. Feministische Geograph\*innen betonen, dass es grundsätzlich vor allem Frauen sind, welche sich um die Kinder kümmern und sprechen deshalb von sogenannten „geographies of mothering“ (Jupp & Gallagher, 2013: 155).

Offensichtlich gibt es nicht nur ein (nukleares) Familienmodell mit Mutter, Vater und einem oder mehreren Kindern. Obwohl das „traditionelle“ Elternpaar im globalen Norden heterosexuell, verheiratet und zusammenwohnend ist (cf. Luzia, 2011), gibt es viele Kinder und Jugendliche, die in anderen Konstellationen leben; so kann etwa ein Elternteil aus verschiedenen Gründen fehlen. Zudem können Kinder durch neue Partnerschaften oder Neuheirat eines Elternteils plötzlich zwei Väter oder Mütter, bzw. eine Patchworkfamilie haben. Teilweise übernehmen auch andere Personen, wie Großeltern, Tanten, Onkel, Paten, Freund\*innen, Adoptions-

eltern usw. die Hauptzuständigkeit in der Kinderbetreuung. Denkt man in diese Richtung weiter, so erweitern auch aktuelle biopolitische Entwicklungen und reproduktionstechnische Verfahren, wie z.B. Leihmutterchaft, ‚social freezing‘ und künstliche Befruchtung das Familienmodell weiter (siehe Schurr, 2014; 2017). Familienbeziehungen weiten sich demnach räumlich aus, denn ein direkter Kontakt zwischen den Teilhaber\*innen am Reproduktionsprozess ist nicht mehr zwingend notwendig. Im Sinne von ‚open spaces‘ kann der Familienraum – unabhängig von der sexuellen Orientierung der Eltern – deshalb erweitert werden zu multiplen ‚geographies of parents/parenting/family‘. ‚Doing family‘ bedeutet auch eine situative und individuelle Aushandlung von Familienmodellen, die sich dynamisch weiterentwickeln können (Jentsch & Schier, 2017).

### **Methoden der Kinder- und Jugendgeographien**

Die Diskussion um methodisch-empirische Aspekte und Probleme stellt eine zentrale Auseinandersetzung innerhalb der Kinder- und Jugendgeographien dar. Dabei stellen sich verschiedene Fragen: Welche Fragestellungen können mit welchen Methoden angegangen werden? Wie lässt sich das Repertoire an empirischen Forschungsmethoden in Bezug auf die jeweilige Fragestellung und die in die Forschung einbezogenen Personen sinnvoll erweitern? Welche ethischen Fragen stellen sich und wie sehen sinnvolle und angemessene Vorgehensweisen unter Berücksichtigung derer aus? Als Antwortansatz auf die letzte Frage zählt Kathrin Hörschelmann im Interview eine Vielzahl an Aspekten auf, die Forschende in diesem Zusammenhang berücksichtigen und über den gesamten Forschungszyklus

laufend reflektieren müssen: „In wessen Lebenswelten blicken wir als Forscher\*innen? Können wir das überhaupt nachvollziehen und verstehen? Wie, auf welche sprachliche und nonverbale Art und Weise vermitteln Kinder und Jugendliche ihr Wissen? Was darf der/die Forschende überhaupt wissen und über wen? Wer kann/darf/soll (nicht) in den Forschungsprozess einbezogen werden? Wer kann/muss zustimmen, wenn Minderjährige beteiligt sind? Ist es gerechtfertigt selber, oder von Kindern geleitet mit einer Kamera im häuslichen Umfeld zu operieren?“ (Hörschelmann im Interview, 17.04.18). Peter J. Hemming (2008: 152) verweist zudem auf folgende Problematik: „(...) children’s geographers often fail to recognise the resultant myriad of shifting power relations between adult researcher and the child participant.“ Diese Machtbeziehung zwischen der/m Forscher\*in und den Kindern zeigt sich in jeder angewandten Methode auf eine andere Art und Weise, was die Methodenwahl zusätzlich komplizierter macht.

Um diese Dilemmata zu lösen, orientiert sich Kathrin Hörschelmann in ihrer eigenen Forschungsarbeit mit jungen Erwachsenen zwischen 16 und 18 Jahren an der UN Kinderrechtskonvention. Für die Forschung mit noch jüngeren Kindern empfiehlt sie, Fachpersonen aus der Entwicklungspsychologie, Sozialarbeiter\*innen etc. in die Forschung miteinzubeziehen. In ihrer eigenen Forschung mit Jugendlichen verwendet Hörschelmann vielfältige Methoden (Hörschelmann im Workshop, 18.04.18). Sie berichtet über ihre Erfahrungen mit verschiedenen Formaten, wie z.B. mit visuellen Medien, mentalen Karten oder Photographien, die verwendet werden, welche Kinder und Jugendliche selbst von ihrem Alltag machen. Zudem bevorzugt sie Forschungsorte bzw. -räu-

me, wie Jugendclubs und Jugendzentren, in denen sich die Jugendlichen in einem gewohnten Umfeld befinden und freier sprechen würden als z.B. im Schulkontext. Zudem empfiehlt sie die Interviews mit den Kindern in Freundschaftsgruppen durchzuführen, da dies die Sicherheit und Vertrauen der Kinder fördert. Besonders wichtig ist es die Thematiken in einem größeren Kreis aufgelockert zu diskutieren und intensivere Inhalte, die schnell emotional werden können, nachzulagern. Diese Vorgehensweise ist eine zeitintensive Angelegenheit, die nicht umgangen werden sollte (Hörschelmann im Interview, 17.04.18).

Gründliche Überlegungen zu Methoden für die Forschung mit Kindern helfen, vorhandene oder mögliche Barrieren hinsichtlich dieses Forschungsfeldes abzubauen. Aufgrund ihrer eingeschränkten rechtlichen oder sprachlichen Möglichkeiten besteht nämlich die Gefahr, dass gerade jüngere Kinder von sozialwissenschaftlichen (inkl. geographischen) Forschungsprozessen ausgeschlossen und somit in der geographischen Literatur weiter marginalisiert werden. Kinder und Jugendliche sind jedoch wichtige Akteure in der Gesellschaft und müssen als solche wahrgenommen werden. Sie gestalten die Gesellschaft, in der sie leben, durch ihre eigenen Sichtweisen und Handlungen.

### **3. Wir ziehen Bilanz: inhaltlich und methodisch-didaktisch**

Was als recht nüchterner Moduleintrag (siehe Tab. 1) im Vorlesungsverzeichnis der Universität Zürich im Frühjahrsemester 2018 begann, hat sich im Verlauf eines Semesters zu einem dynamischen Projekt entwickelt. Beteiligt waren insgesamt sechs Bachelor- und Master Studierende

im Haupt- und Nebenfach Geographie, die alle einen individuellen Beitrag zu diesem Artikel beigesteuert haben. Da die Endredaktion des Textes in die Prüfungszeit des Semesters fiel, übernahmen eine Studentin und die für das Modul verantwortliche Dozentin die Verantwortung für die abschließende Überarbeitung des Artikels. In dieser Konstellation möchten wir auch eine ehrliche Bilanz ziehen und überlegen, was wir in inhaltlicher und methodisch-didaktischer Hinsicht aus dem Modul *Jugendgeographien*, das sich in ein ‚kooperatives Schreibprojekt‘ über den realistisch gesteckten Leistungsnachweis (ein Kapitelentwurf pro Teilnehmer\*in) weiterentwickelt hat, auch ganz persönlich mitnehmen.

Marisol zieht aus ihrer Perspektive als Studentin Bilanz: Das Seminar *Kinder- und Jugendgeographien* ermöglichte für mich als Studentin eine so noch nie erlebte Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozierenden im Rahmen eines Seminars. Die eher kleine Gruppe eröffnete einen ungezwungenen und konstruktiven Austausch bezüglich der Inhalte und den Arbeitsformen des Seminars. Das gemeinsame Ziel, einen Text zu publizieren, war motivierend, den Schreibprozess erlebte ich als intensiv, da man sich nicht nur mit seinem Kapitel auseinandersetzte, sondern sich auch mit den Kapiteln der anderen Seminarteilnehmenden befassen musste. Dennoch erlaubte die Auswahl der Unterthemen eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Teilaspekt, was sehr interessant war. Diese verschiedenen Unterkapitel in einen zusammenhängenden und sinnergebenden Text zu bringen, stellte sich dann eher als Herausforderung dar. Genau diese Erkenntnis finde ich jedoch sehr lehrreich. Ich habe gemerkt, wie wichtig es ist, sich genug Zeit für die Strukturierung eines Textes zu nehmen und sei-

ne Gedanken und Ideen mit anderen auszutauschen.

Inhaltlich eröffnete zum einen die Textauswahl, die vorgegeben war und zum anderen unsere Auswahl der Themen für die Unterkapitel, eine Breite an Auseinandersetzungsmöglichkeiten im Bereich der Kinder- und Jugendgeographien, die ich so zu Beginn des Semesters nicht erwartet hatte. Die Vielschichtigkeit der Forschung und die gleichzeitig unzähligen Anknüpfungspunkte zu vorhandenem Wissen über andere Themen der Geographie waren faszinierend. Mit meinen Mitstudierenden, der Dozentin und mit Kathrin Hörschelmann darüber zu diskutieren, fand ich sehr bereichernd.

Besonders geblieben sind mir in diesem Zusammenhang die Schwierigkeiten oder Herausforderungen in Bezug auf die empirische Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Wie können wir es als Forschende schaffen, die Perspektive der Kinder sichtbar zu machen? Aufgrund der Erkenntnisse des Seminars würde ich argumentieren, dass die Methodenwahl zentral ist. Eine kreative Herangehensweise, interdisziplinäre Zusammenarbeit und zeitliche und finanzielle Ressourcen sind wichtige Voraussetzungen, um eine der Forschungsfrage und den in den Forschungsprozess eingebundenen Menschen angemessene Methode zu entwickeln. Kinder und Jugendliche müssen aus Sicht der forschenden Personen in ihren Bedürfnissen und Perspektiven ernst genommen werden, nur so kann eine verantwortungsvolle und kritische Forschung stattfinden, die neue Erkenntnisse generiert.

Itta zieht aus ihrer Perspektive als Dozentin Bilanz: Als ich mir im Winter überlegte, wie ich das Modul *Jugendgeographien* inhaltlich und didaktisch ausfüllen könnte, verband ich damit im Grunde zwei Anliegen: Erstens wollte ich Geogra-

phie-Studierenden die Möglichkeit geben, sich einerseits intensiver mit einem noch eher unbekanntem Forschungsbereich der Humangeographie zu beschäftigen und andererseits auch eine bekannte Jugendgeographin näher kennen zu lernen. Zweitens war es mir wichtig, dass wir im Rahmen eines Wahlmoduls neue Wege der akademischen Lehre ausloten, ohne dass dies für die Studierenden über einen realistischen zeitlichen Rahmen (60 Arbeitsstunden für 2 ECTS) hinausführen sollte. Dem Seminar ging für mich eine interessante Publikationserfahrung in Bezug auf die Veröffentlichung der Fishbowl-Diskussion anlässlich des HGD-Symposiums in Jena (2017) voraus. Zusammen mit Inga Gryl sammelte ich erste Ideen, Erfahrungen und Eindrücke, welche Dynamiken und Diskussionen sich aus einem ‚kollaborativen‘ bzw. ‚kooperativen‘ Schreibprozess mit anderen Wissenschaftler\*innen entwickeln konnten (siehe Bauer & Gryl, 2018). An diese Erfahrungen wollte ich anknüpfen und testen, wie ein solcher Schreibprozess gemeinsam mit Studierenden gestaltet werden könne. Ein Prozess, der interessante Dynamiken beinhalten kann, weil er geradezu einlädt, sich über die herkömmlichen Formen der Arbeitsteilung und asymmetrische Hierarchien zwischen Dozierenden und Studierenden hinwegzusetzen.

Kritisch möchte ich mich/uns fragen: Ist uns das wirklich gelungen? Für bestimmte Phasen des Moduls trifft das aus meiner Sicht tatsächlich zu: Im Interview mit Kathrin Hörschelmann, zum Beispiel, übernahm jede\*r die Verantwortung über seine\*ihre Frage und hakte eigenständig nach, wenn noch etwas unklar geblieben war oder zur Vertiefung einlud. Auch in der ersten Sitzung nach dem Vortrag und dem Workshop übernahmen bestimmte Studierende die Führungsrolle, dann ging

es zum Beispiel ganz konkret darum, wie wir in die Arbeit einsteigen wollten (Projektplanung), wie die Arbeitsteilung bei der Transkriptionsarbeit am besten organisiert würde oder welches Transkriptionsprogramm wir verwenden wollten. Eine wunderbare kleine Geschichte sei hier kurz erlaubt: Im Seminar war es breiter Konsens (aber mitnichten meine Idee) zuerst mit der simultanen Transkription des Interviews anzufangen und von diesem Material ausgehend die weitere inhaltliche Arbeit fortzuführen. Pira setzte kurzerhand eine whatsapp-Gruppe für alle auf, damit wir den anderen mitteilen konnten, ob wir die vereinbarte Arbeitszeit von 45 min. auch einhielten. Für mich war die Transkription der Minuten 50-60 in der Audio-Datei des Interviews vorgesehen. Alle machten sich rasch an die Arbeit und ich war beeindruckt von der Tipp-Geschwindigkeit der Studierenden, die nach der Verteilung der Sequenzen sofort loslegten. Also ab ins Büro und los geht's! Dort angekommen kämpfte ich mit unverständlichen Sequenzen, mit Tippfehlern in meinem Transkriptionsskript und musste immer wieder zurückspulen, um den genauen Wortlaut zu überprüfen, verlor dabei wertvolle Zeit und fühlte mich sowohl extrem unter Druck gesetzt als auch – auf eine sehr schöne aber auch sehr besondere Art und Weise – Teil meines eigenen Seminars zu sein. Als ich völlig gestresst nach 50 min. wieder in den Seminarraum kam, war ich beruhigt zu sehen, dass es mir genauso ging wie allen anderen. Wir waren so sehr mit Transkriptionsarbeit beschäftigt, dass niemand Zeit gehabt hatte für eine whatsapp-Nachricht. Eine Viertelstunde später als vorab geplant waren wir dann doch fertig und sehr stolz auf uns. Wir hatten in knapp einer Stunde zusammen ein Interview von einer Stunde transkribiert und über den Austausch

in einer dropbox zu einem lesbaren Text zusammengefügt! Dank vorheriger Absprachen zur einheitlichen Transkription (von Pausen, Geräuschen etc.) gab es nur wenig Korrekturbedarf. Die Grundlage für die weiteren Diskussionen und die Erarbeitung thematischer Schwerpunkte für unseren Artikel war gelegt. Ich hätte wahrscheinlich einen ganz anderen Einstieg in unsere Textarbeit gewählt, muss den Studierenden aber beipflichten, dass es absolut dynamisch und kooperativ war, mit der konkreten Arbeit am Interviewmaterial zu starten, gemeinsam die nächsten Schritte zu planen und von dieser Basis aus den inhaltlichen Austausch zu vertiefen.

Zu einer kritischen Bilanz gehört auch das Ansprechen der eigenen Grenzen und das Eingestehen von Dingen, die nicht so gut gelaufen sind. Die einzelnen Kapitel des Artikels wurden in einem ersten Entwurf über eine Uni-interne Plattform (OLAT) ausgetauscht, von allen gegengelesen und gemeinsam in einer Sitzung diskutiert. Danach überarbeitete jede\*r seinen\*ihren Text bis zum nächsten Treffen, das zwei Wochen später stattfand. Während die Studierenden sich in der ersten und zweiten Phase der Textüberarbeitung vor allem mündliches (sowohl positives als auch sehr kritisches) Feedback gaben, hatte ich mit Hilfe der track-changes-Option in der Word-Datei jeweils in schriftlicher Form konkrete Vorschläge zur Textüberarbeitung angebracht, was als sehr hilfreiche Unterstützung von den Studierenden wertgeschätzt wurde. Diese Option stand allen Teilnehmer\*innen offen, wurde aber in dieser Form nicht wirklich genutzt. Auch in die von mir hochgeladene Textdatei (Entwurf) brachten die Studierenden keine Anmerkungen und Korrekturen ein, was ich wirklich schade fand, weil es dies dem sonst sehr kollegialen Umgang zwischen uns entsprochen hätte. Ich war mir

bewusst, dass die Studierenden sich in den letzten Wochen im Semester auf viele Prüfungen vorbereiten mussten und das Zeitbudget für etwaige weitere Überarbeitungsschleifen ausgereizt war. In der Abschlussitzung machte ich daher deutlich, dass die Studierenden ihren regulären Leistungsnachweis mit den abgegebenen Texten bereits geleistet hätten. Gerne dürfe sich jede\*r, die\*der Interesse und Zeit für die anstehende Redaktionsarbeit habe, an der weiteren Textarbeit (auch sporadisch) beteiligen. Obwohl alle Teilnehmer\*innen weiterhin großes Interesse und volle Unterstützung für das Projekt zeigten, konnte nur Marisol (die ihr Masterstudium gerade abgeschlossen hatte) die letzte Redaktionsrunde mit mir bestreiten. Da der Artikel jedoch auf der Arbeit von uns als „Schreibkollektiv“ basiert, möchten wir Iva, Mirjam, Pira (Prakasiniy), Selina und Christoph für ihre Textbeiträge danken, die wir zu unterschiedlichen Teilen gekürzt, erweitert, umformuliert und umgestellt haben.

Wenn ich auf die folgende Literaturliste schaue, so blicke ich mit einem zufriedenen Schmunzeln auf das Wahlmodul *Jugendgeographien* zurück. Ich bin nämlich überzeugt davon, dass die sechs Bachelor- und Masterstudierenden für ihre Texte weitaus mehr recherchiert, gelesen und erfahren haben über die verschiedensten Facetten von Kinder- und Jugendgeographien, als wir das bei unserem ersten Treffen erwartet hätten. Daher ziehe ich auch ein sehr positives Fazit und bin der Ansicht, dass die Methode des ‚kooperativen Schreibens‘ im Rahmen unserer Veranstaltung höchst erfolgreich war. Ich würde mir wünschen, dass derartige und gerne auch andersartige Verbindungen von Geographie und Geographiedidaktik kreative Nachahmer\*innen an anderen Hochschulen und Schulen finden.

#### 4. Literatur:

- Aitken, S. C. (1998). *Family Fantasies and Community Space*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Aitken, S. C. (2001). Geographies of young people. The morally contested spaces of identity. London & New York: Routledge.
- Barker, J. (2011). ‚Manic Mums‘ and ‚Distant Dads‘? Gendered Geographies of Care and the Journey to School. *Health and Place*, 17, S. 413-421.
- Barry, M. (2010). Youth transitions: From offending to desistance. *Journal of Youth Studies*, 13(1), S. 121-136.
- Bauer, I., & Gryl, I. (2018). Quo vadis Geographiedidaktik (II): Was die Fishbowl-Diskussion auf dem HGD-Symposium in Jena (2017) an Perspektiven und Grenzen aufzeigte. *GW-Unterricht*, 151(3), S. 5-19 (mit Beiträgen von Ute Wardenga, Leif Mönter, Uwe Schulze, Marion Plien, Eva Nöthen, Verena Schreiber, Thomas Jekel, Ingrid Hemmer, Stephan Schurig, Lukas Recknagel, Detlef Kanwischer und Johanna Benz).
- Blunt, A. (2005). Cultural Geography: cultural geographies of home. *Progress in Human Geography*, 29(4), S. 505-515.
- Blunt, A., & Dowling, R. (2006). *Home*. Abingdon: Routledge.
- Castree, N., Kitchin, R., & Rogers, A. (2013). *A Dictionary of Human Geography*. Oxford: Oxford University Press. Abgerufen am 08.06.2018 von <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199599868.001.0001/acref-9780199599868-e-2017rskey=Nqh-2TY&result=201>
- Cline, F.W., & Fay, J. (1990). *Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*. Colorado Springs, Co: Pinon Press.
- Cope, M. (2009). Challenging Adult Perspectives on Children's Geographies through Participatory Research Methods: Insights from a Service-Learning course. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(1), S. 33-50.
- Dickens, L. (2017). World Making, Critical Pedagogies, and the Geographical Imagination: Where Youth Work Meets Participatory Research. *Antipode*, 49(5), S. 1285-1305.
- Dyck, I. (1990). Space, Time, and Renegotiating Motherhood: An Exploration of the Domestic Workplace. *Society and Space*, 8, S. 469-483.
- Dowling, R. (2000). Cultures of Mothering and Car Use in Suburban Sydney: A Preliminary Investigation. *Geoforum*, 31(3), S. 345-353.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann (EBG) (2015). *Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Kontext häuslicher Gewalt*. Informationsblatt 17. Abgerufen am 10.05.2018 von <https://www.ebg.admin.ch/ebg/de/home/dokumentation/publikationen/publikationen-zu-gewalt/informationsblaetter-haesusliche-gewalt.html>
- Evans, B. (2008): Geographies of youth/young people, *Geography Compass*, 2(5), S. 1659-1680.
- Gildemeister, R. (2004). *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*, In Becker, R., & Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 132-141.
- Gregson, N., & Lowe, M. (1995). „Home“-making: On the spatiality of daily social reproduction in contemporary middle-class Britain. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 20, S. 224-235.
- Hackett, A., Procter, L., & Seymour, J. (2015). Introduction: spatial perspectives and childhood studies. *Children's Spatialities*, S. 1-17.
- Hemming, P. J. (2008): Mixing qualitative research methods in children's geographies. *The Royal Geographical Society*, 40(2), S. 152-162.
- Holloway, S. L. (1998). *Local Childcare Cultures: Moral Geographies of Mothering and the Social Organisation of Pre-School Education*. *Gender, Place and Culture – A Journal of Feminist Geography*, 5(1), S. 29-53.
- Holloway, L., & Hubbard, P. (2001). *People and Place: The Extraordinary Geographies of Everyday Life*. Essex: Pearson Education Limited.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (Hrsg.). (2000). *Children's geographies. Playing, living, learning*. London & New York: Routledge.
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2014). *Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular*



- Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(3), S. 613-627.
- Hörschelmann, K. (2008). Transitions to work and the making of neo-liberal selves – growing up in (former) East Germany. In Smith, A., Stenning, A., & Willis, K. (Hrsg.). *Social Justice and Neoliberalism: Global Perspectives*. London & New York: Zed Books, S. 135-163.
- Hörschelmann, K. (2011). Theorising life transitions: Geographical perspectives. *Area*, 4(4): S. 378-383.
- Hörschelmann, K. (2017). Violent Geographies of Childhood and Home: the Child in the closet. *Conflict, Violence and Peace, Geographies of Children and Young People*, 11, S. 233-251.
- Jentsch, B., & Schier, M. (2017). Doing family in the age of involved fatherhood: Fathers' accounts of everyday life in a German context. *Families, Relationships and Societies* doi: 10.1332/096278917X1501513916026 1.
- Jupp, E., & Gallagher, A. (2013). New Geographies of Parenting, Policy and Place. *Children's Geographies*, 11(2): 155-159.
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2010). 'Political geography in childhood'. *Political Geography*, 29(7), S. 357-358.
- Katz, C. (2004). *Growing up global. Economic restructuring and children's everyday lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Landolt, S. (2011). *Trinkräume und Treffpunkte Jugendlicher – Aushandlungsprozesse im öffentlichen Raum der Stadt Zürich* (Dissertation), Mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich, Zürich.
- Langevang, T. (2007). Movements in time and space: Using multiple methods in research with young people in Accra, Ghana. *Children's Geographies*, 5(3), S. 267-281.
- Laurie, N., Dwyer, C., Holloway, S. L., & Smith, F. M. (1999). *Geographies of New Femininities*. Harlow, Essex, UK: Longman.
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Headrick Taylor, K. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), S. 329-394.
- Luzia, K. (2010). Travelling in Your Backyard: The Unfamiliar Places of Parenting. *Social and Cultural Geography*, 11(4), S. 359-375.
- Luzia, K. (2011). *Beyond the Straight and Narrow: Geographies of Same-Sex Parenting* (PhD Dissertation), Macquarie University, Sydney.
- Luzia, K. (2013). 'Beautiful but Tough Terrain': The Uneasy Geographies of Same-Sex Parenting. *Children's Geographies*, 11(2), S. 243-255.
- Martin, B., & Mohanty, C. T. (1986). *Feminist Politics: What's Home Got to Do with It?* In Lauretis, T. d. (Hrsg.). *Feminist Studies/Critical Studies*. Language, Discourse, Society. London: Palgrave Macmillan.
- Mills, S., & Kraftl, P. (Hrsg.). (2014): *Informal Education, Childhood and Youth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Moran, D., Hutton, M. A., Dixon, L., & Disney, T. (2017). 'Daddy Is a difficult word for me to hear': carceral geographies of parenting and the prison Visiting Room as A Contested Space of Situated Fathering. *Children's Geographies*, 15(1), S. 107-121.
- Pain, R. (2004). Social Geography: Participatory research. *Progress in Human Geography*, 28(5), S. 652-663.
- Schier, M. (2014). Multilokalität von Familie in Deutschland. *Geographische Rundschau*, 11, S. 10-17.
- Schier, M., & Jurczyk, K. (2008). 'Familie als Herstellungsleistung' in Zeiten der Entgrenzung. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Familienforschung*, 1, S. 9-18.
- Schurr, C. (2014). Mütter zu verleihen. Erst Indien, dann Thailand – und jetzt auch Mexiko: Warum das globalisierte Baby-Business boomt. *Süddeutsche Zeitung*, 26.08.2014, S. 2.
- Schurr, C. (2017). From biopolitics to bioeconomies: The ARTof (re-)producing white futures in Mexico's surrogacy market. *Environment and Planning D: Society and Space*, 35(2), S. 241-262.
- Short, J. R. (1999). Forward. In Ciraad, I. (Hrsg.). *At Home: An Anthropology of Domestic Space*. Syracuse. New York: Syracuse University Express, S. lx-x.
- Short, J. R. (2014). *Urban Theory: A Critical As-*

- essment (2. Aufl.). London: Palgrave.
- Skelton, T., & Valentine, G. (Hrsg.). (1998). *Geographies of youth cultures*. London & New York: Routledge.
- Truong, J. (2018). Collapsing contexts: social networking technologies in young people's nightlife. *Children's Geographies*, 16(3), S. 266-278
- UNICEF Office of Research (2017). *Building the Future: Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries*, Innocenti Report Card, 14, Florenz.
- Valentine, G. (1996a). Angels and Devils: Moral Landscapes of Childhood. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(5), S. 581-99.
- Valentine, G. (1996b): Children Should Be Seen and Not Heard: The Production and Transgression of Adults' Public Space. *Urban Geography*, 17(3), S. 205-220.
- Valentine, G. (1997): „Oh Yes I Can“? „Oh No You Can't“: Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely. *Antipode*, 29(1), S. 65-89.
- Valentine, G. (2001): *Social Geographies. Space and Society*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Valentine, G. (2004): *Public space and the culture of childhood*. Oxon & New York: Ashgate.
- Wyss, R. (2017): Schockierende Zahlen: So brutal sind Schweizer Eltern bei der Erziehung. *Aargauer Zeitung*, 26.10.2017, Abgerufen am 08.06.2018 von <https://www.aargauerzeitung.ch/leben/leben/schockierende-zahlen-so-brutal-sind-schweizer-eltern-bei-der-erziehung-131781791>.

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub | universitäts  
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

**DOI:** 10.17185/duepublico/77367

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20230316-065817-8

Erschienen in: OpenSpaces 2018, Heft 1, S. 7 - 24



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons CC0 1.0 Universal Public Domain Dedication genutzt werden.