



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Veränderungen im städtischen Lebensraum und Auswirkungen auf das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen

verfasst von / submitted by

Michael Skina

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet

UA 190 456 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet

Lehramtsstudium UF Geographie und
Wirtschaftskunde / UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Vielen Dank für die Unterstützung gilt:

meiner Familie,

meinen Freunden und Freundinnen,

meinen Studienkollegen und Studienkolleginnen,

meinem Betreuer Christian Vielhaber.

Abstract

Im Laufe der letzten Generationen haben sich die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen im städtischen Bereich von allen bestehenden Gesellschaftsschichten aus Industrienationen gravierend verändert. Diese Entwicklung bezieht sich nicht nur auf deren Aufwachsen, Sozialverhalten, Rechte und Pflichten, sondern auch auf ihre Zugänge zu Freizeitmöglichkeiten sowie ihre Veränderungen im Freizeitverhalten. War zu Beginn der 1930er Jahre der Lebensraum von Kindern noch dadurch gekennzeichnet, dass sie diesen mit zunehmendem Alter kontinuierlich von der Wohnung aus ins nähere Wohnumfeld erweiterten, so kam es in den darauffolgenden Jahrzehnten zu immer größeren baulichen Eingriffen seitens der Erwachsenen in diesen primären, von Multifunktionalität und Anreicherung geprägten Aufenthaltsraum. Folglich fand daher eine kontinuierliche Verlagerung der Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in die von Erwachsenen bereitgestellten privaten, halböffentlichen und öffentlichen Bereiche statt, welche vor allem durch eine Monofunktionalität, Funktionalisierung und Spezialisierung gekennzeichnet sind. Sowohl aus unteren als auch oberen Bevölkerungsschichten standen Kinder und Jugendliche dabei, heute noch mehr wie noch vor zwei Jahrzehnten, unter dem Schutz, der Aufsicht und Kontrolle von Erwachsenen. Allerdings sind bei der Nutzung von solchen betreuten Angeboten die Möglichkeiten von beiden Einkommensschichten natürlich unterschiedlich, denn, es ist nicht allen Erziehungsberechtigten möglich, entsprechende finanzielle Beiträge, die beispielsweise für einen Kursbesuch nötig sind, aufzubringen und daher gibt es eine Vielzahl an Kindern und Jugendlichen, die sich grundsätzlich immer noch in ihrer Freizeit primär in öffentlichen städtischen Räumen aufhalten und ihn für ihre Aktivitäten nutzen.

In the course of the last decades the living conditions of children and adolescents of all social strata have changed considerably in the urban areas of industrialized countries. This development does not only concern their conditions of socialization, their rights and duties, but also their access to spare time facilities and the changes of their leisure time activities. At the beginning of the 1930s, while being in the process of growing up, the children's living space was extended continuously from their residences to the surrounding areas. However, the ever-increasing construction activities of the following decades have had a growing impact in so far that there has been a notable shift from formerly multi-functional to mono-functional leisure time facilities. Consequently, children and adolescents have been urged to spend their leisure time in private, semi-

public and public areas provided by adults. The main features of such areas are their mono-functional setting and their specialized spatial structure. Due to this institutionalization, children and adolescents of different social strata have been more and more supervised by adults. In contrast to children belonging to a wealthy family, children who have grown up in poor households face unequal opportunities concerning f.e. the attendance of courses which require membership fees. Therefore, a growing number of children and adolescents primarily use the facilities offered in the public urban areas.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Inhaltsverzeichnis	III
Einleitung	VI
1 Kindheits- und Freizeitbegriff	8
2 Martha Muchows Lebensweltanalyse	10
3 Die 1930er Jahre	12
4 Die 1940er – 50er Jahre	14
5 Die 1960er – 70er Jahre	16
5.1 Unterschiedliche Entwicklungen (Stadtkern-Stadtrand)	16
5.2 Wandel der Bedeutung der Straße	18
5.3 Verlust von freien Räumen	19
5.4 Errichtung spezialisierte Räume	20
5.5 Entfremdungsthese	21
6 Raumbezüge von Kindern und Jugendlichen	25
6.1 Das Modell der konzentrischen Kreise (Elisabeth Pfeil)	25
6.2 Das Zonenmodell (Dieter Baacke)	26
6.2.1 Ökologische Zonen.....	27
6.2.2 Sozialökologische Zonen.....	29
6.3 Das Modell der konzentrischen Ebenen (Urie Bronfenbrenner)	30
6.4 Das Inselmodell (Helga Zeiher)	32
7 Die 1980er – 90er Jahre	36
7.1 Institutionalisierung.....	37
7.2 Wertigkeit der Straße.....	38
7.3 Bedeutung von Spielplätzen	39
7.4 Konzept der Mehrfachnutzung.....	41
7.5 Stadtplanung	41
7.6 Verregelungsthese	42
8 Veränderungsprozesse städtischer Kindheit	44
8.1 Verinselung	44
8.1.1 Aktive Verinselung.....	44

8.1.2 Passive Verinselung	45
8.1.3 Institutionelle Einschließung	45
8.1.4 Institutionell zentrierte Einheitlichkeit	46
8.1.5 Soziales Abseits	46
8.1.6 Auf dem Weg zur Verinselung: die einzelnen Etappen	46
8.2 Vereinzelung	48
8.3 Verhäuslichung.....	49
8.4 Verplanung.....	50
8.5 Institutionalisierung.....	52
8.6 Kultur für/der Kinder	55
8.6.1 Kultur für Kinder.....	55
8.6.2 Kultur der Kinder.....	56
9 Spielorte.....	57
9.1 Straßenraum	57
9.2 Fußgängerzonen	58
9.3 Eingangsbereiche.....	58
9.4 Innenhöfe	59
9.5 Streifräume.....	59
10 Wichtige Einflussfaktoren kindlichen Verhaltens in Bezug auf ihre Lebensräume.....	61
10.1 Lebensalter.....	61
10.2 Geschlecht	62
10.3 Elterliches Verhalten und soziale Situation	63
10.4 Siedlungsstruktureller Gebietstyp	63
10.5 Übergang von drinnen nach draußen	63
10.6 Attraktivität.....	63
10.7 Jahreszeit und Wetterbedingungen	64
11 Der Stellenwert des Naturraums im Rahmen kindlicher Lebenswelten	65
11.1 Der Reichtum der Natur für die kindliche Entwicklung.....	65
11.1.1 Unmittelbarkeit: Eine wichtige Eigenschaft im Sozialisationsprozess	65
11.1.2 Naturraum als Freiheitsraum für den Erwerb von Erfahrungen	66
11.1.3 Naturraum: Der Raum für die Persönlichkeitsentwicklung.....	67
11.1.4 Verbundenheit von Kindern mit ihrer natürlichen Umwelt.....	68
11.2 Die Bedeutung der Natur für die Entwicklung von Kindern.....	68
11.3 Leidenschaft als Voraussetzung positiver Erfahrungen.....	70

11.4 Verlangsamung: Eine wichtige Voraussetzung kindlicher Entwicklung	71
11.5 Natur und Gefahren: Risikofaktoren für Kinder?	71
11.6 Umgang mit Gefahren im Rahmen kindlicher Lebenswelten	72
11.7 Naturraum als kindlicher Erfahrungsraum	73
11.8 Naturerfahrungen: Ein wichtiger kindlicher Sozialisationsfaktor	74
12 Veränderte Kindheits- und Jugendphase	75
12.1 Erwerb von Kompetenzen	75
12.2 Verschiebung der Entwicklungsphasen	77
12.3 Aufenthaltsorte von Kindern und Jugendlichen	78
12.4 Mädchen und Burschen: ein Einblick in geschlechtsdifferenzierte Entwicklungschancen	79
13 Kindliche Raumaneignung	82
13.1 Aneignung von Raum bei Kindern und Jugendlichen	84
13.2 Aneignungskonzepte und neue Raumvorstellungen nach Martina Löw	87
13.2.1 Tätigkeitstheoretisches Aneignungskonzept	87
13.2.2 Neue Raumvorstellungen (Absolutistischer Raumbegriff)	87
13.2.3 Dynamischer Raumbegriff (Trennung von Subjekt und Raum)	88
13.2.4 Homogener Raumbegriff	89
13.2.5 Aneignung als Spacing (Bewegung, Veränderung, Verknüpfung von Inseln)	90
Zusammenfassung	92
Literaturverzeichnis	94
Abbildungsverzeichnis	103
Abkürzungsverzeichnis	104

Einleitung

Sowohl ein zunehmendes gesellschaftliches Interesse als auch wissenschaftliches Forschungsinteresse setzen sich heutzutage mit dem Aufwachen, der Entwicklung und dem Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen auseinander.

Dabei sind durch gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse Themen wie: „Veränderungen im Freizeitverhalten“, „Bewegungs- und Zeitmangel“, „Einfluss neuer Medien“ (Satelliten-, Kabelfernsehen, Video, E-Mail, SMS, Mobiltelefon, CD, DVD, Internet, Computer, PlayStation, Xbox, Wii ...), „Übergewicht“, „Haltungsschäden“ ... aktueller denn je und, man ist gespannt, welche langfristigen Auswirkungen durch diese Inaktivität im Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen zu erwarten sind.

Daraus resultiert, dass man immer öfters Artikel in Zeitschriften, Magazinen und Zeitungen mit den Überschriften: „Kinder verbringen weniger Zeit im Freien als Häftlinge“, „Große Aufregung um kleine Krachmacher“, „Kinder suchen unstrukturierte Welten“, „Die unbeaufsichtigte Freizeit wird jedenfalls weniger“, „Kinder und Jugendliche bewegen sich immer weniger“, „Verplante Kinder - kaum Freizeit“, „Kinder und Hobbys - ab wann und wieviel?“, „Freizeit: Wie Eltern ihren Kindern immer mehr Zeit stehlen“, „Überbehütete Stubenhocker“, „Kinder haben immer weniger Freizeit und fühlen sich häufig gestresst“, „Leistungsdruck, Zeitmangel: Warum unsere Kinder unglücklich sind“, „Jedes fünfte Kind in Österreich übergewichtig“, „Kinder bewegen sich zu wenig“ ... liest, die sich mit diesen Themen auseinandersetzen.

In meiner Arbeit werde ich daher der Frage auf den Grund gehen, ob sich das Freiraumangebot durch jüngere städtebauliche Maßnahmen so stark verändert hat, dass es heutzutage für Kinder und Jugendliche weniger freie Räume für selbstbestimmte Außer-Haus-Aktivitäten gibt als früher (60er, 70er, 80er Jahre) und wenden sich Kinder und Jugendliche dadurch zunehmend institutionellen Einrichtungen zu, wo sie ihre freie Zeit organisiert und daher primär fremdbestimmt verbringen.

Ausgehend von der ersten großen und ausführlichen Untersuchung in der deutschsprachigen Literatur (Martha Muchow), möchte ich die unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Dekaden, seit Beginn der 1930er Jahre bearbeiten. Dabei sollen sowohl die Wertigkeiten von Freiräumen (Straßenraum, Naturraum, Fußgängerzonen, Eingangsbereiche, Innenhöfe, Spielraum, Streifräume),

sozialwissenschaftliche Einflussfaktoren (Soziale Milieus, Familienstatus, Einkommenssituation, Kontrollfunktion seitens der Eltern, Geschwisteranzahl, Wohnsituation, Infrastruktur), Einflüsse der Wohnumgebung auf das Freizeitverhalten (Sozialstruktur im Wohnumfeld, Demographische Struktur im Wohnumfeld) als auch unterschiedliche Raumansprüche und Aktionsreichweiten von Burschen und Mädchen behandelt werden.

Neben der Ausführung einiger theoretischen Raumeignungskonzepte: das Modell der Konzentrischen Kreise (Elisabeth Pfeil), das Zonenmodell (Dieter Baacke), das Modell der Konzentrischen Ebenen (Urie Bronfenbrenner), das Inselmodell (Helga Zeiher) möchte ich mich damit auseinandersetzen, ob es wirklich weniger freie Spielmöglichkeiten gibt und wie stark Kinder und Jugendlichen von den Entwicklungen wie „Verinselung“, „Vereinzelung“, „Verhäuslichung“, „Verplanung“ und „Institutionalisierung“ betroffen sind d.h. ihre Freizeit hauptsächlich nur mehr auf Spielplätzen, Sportanlagen und in Freizeiteinrichtungen verbringen und das Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen dadurch von einer Monofunktionalität, Spezialisierung und Funktionalisierung bestimmt wird.

1 Kindheits- und Freizeitbegriff

Bis zum Ende des Mittelalters gab es keine eigene definierte Kindheitsphase mit spezifischer Nahrung, Spielzeug und Kleidung, d.h. sie wurde nicht als eigenständige Entwicklungsphase anerkannt, sondern Kinder wurden einfach als „kleine Erwachsene“ angesehen. Der Begriff „Kindheit“ wird erst seit dem 16. Jahrhundert d.h. seit dem Zeitalter der Renaissance als eigener Lebensabschnitt betrachtet. Vorher gab es sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern weder eine Trennung in einen Arbeits- und Freizeitbereich noch eine Wohnungsaufteilung in einen Spiel-, Arbeits- und Wohnbereich. Jedoch erst seit dem 20. Jahrhundert wird von allen Gesellschaftsschichten in Mitteleuropa „Kindheit“ als eigener Spiel- und Lernraum akzeptiert. (vgl. Loidl-Reisch, 1992, S. 7-8; Köster, 2005, S. 8-9; Oswald, 2006, S. 108)

„Während sich in der Neuzeit der Begriff „Kindheit“ als eine eigenständige, spezifisch definierte Lebensphase mit einer von der Erwachsenenwelt deutlich unterscheidbaren Identität manifestiert hat, hat es bis zum Ende des Mittelalters keinen Begriff für „Kindheit“ im heutigen Sinne gegeben.“
(Köster, 2005, S. 8)

Der Freizeitbegriff erschien das erste Mal um 1350 und war ein mittelalterlicher Rechtsbegriff (*frey zeyt*), welcher als „Marktfriedenszeit“ verstanden wurde und den Reisenden zum bzw. vom Markt Sicherheit gewährte. (vgl. Opaschowski, 1976, S. 18)

„Diese „frey zeyt“ hatte die Bedeutung einer Art „Frieden auf Zeit“ (Freiheitszeit) und war für damalige Zeiten eine spezielle Ausdrucksform bürgerlicher Freiheit.“ (Opaschowski, 1976, S. 18)

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Grundgedanken der Freizeit Muße, Erholung, Gemeinschaftsbedeutung der Straße sowie nachbarliche Geselligkeit, was jedoch nur den oberen Gesellschaftsschichten (Adelige, Bürgertum) vorbehalten war. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde diese sogenannte Freizeit vor allem von Angehörigen des Bürgertums in Feierabendvereinen bzw. Sonntagsvereinen verbracht. Im 20. Jahrhundert wurde Freizeit als Steigerung der Lebensqualität betrachtet, jedoch durch die immer geringer werdende frei zur Verfügung stehende Zeit bzw. soziale Ungleichheiten kam es zu Einschränkungen bei der Gestaltung von Freizeitaktivitäten. (vgl. Bornemann & Böttcher, 1964, S. 1; Opaschowski, 1976, S. 78-79)

„Im zunehmenden Maße bekommt Freizeit auf nationaler, internationaler, sozialer als auch politischer Ebene einen immer höher werdenden Stellenwert in punkto individueller Lebensqualität.“ (Opaschowski, 1976, S. 13)

2 Martha Muchows Lebensweltanalyse

In der deutschsprachigen Literatur beschäftigte sich Martha Muchow bereits in den 1920er Jahren in ihrem Werk „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ mit der Mensch-Umwelt-Beziehung von Kindern und Jugendlichen, welche als eine unauflösliche dialektische Einheit verstanden wurde. Dabei wurden Kinder und Jugendlichen befragt, auf welche Art und Weise, in welcher Intensität und in welchen Aktivitätsformen sie sich Straßen, Plätze, Anlagen ... in der Stadt aneignen. Schon zur damaligen Zeit erkannte sie die Bedeutung der Flächen und Orte, die zwar grundsätzlich nicht für Kinder und Jugendliche vorgesehen waren, jedoch für sie als Handlungs- und Lebensraum enorm wichtig waren. (vgl. Muchow & Muchow, 1978, S. 7-11; Nissen, 1992, S. 137-138; Reutlinger, 2002, S. 256; Reutlinger, 2003, S. 30; Deinet, 2005a, S. 39; Vielhaber, 2005, S. 8)

Von Bedeutung waren also nicht nur die objektiven Umweltgegebenheiten, sondern auch die subjektive Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen, denn zunehmend begann sich die Meinung durchzusetzen, dass nicht nur Umwelt allein Auswirkungen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen hat, sondern es auch ausschlaggebend ist, wie Kinder und Jugendliche ihre Umwelt wahrnehmen. (vgl. Deinet, 2005a, S. 40; Vielhaber, 2005, S. 8)

„Es ist die Welt der individuellen Raumeignung, die Welt der subjektiven Wahrnehmungen, Erfahrungen, Vorstellungen und Bewertungen.“
(Vielhaber, 2008, S. 21)

Darüber hinaus nahm Muchow auch wahr, dass kindliche und erwachsene Ansprüche an die Großstadträume grundsätzlich sehr unterschiedlich sind und sich die Lebensräume von Kindern und Jugendlichen je nach Lebensalter, Geschlecht, Begabung, Bildungsgrad bzw. dem Grad ihrer Sesshaftigkeit oder Beweglichkeit als uneinheitlich darstellen. Denn während Erwachsene fast die gesamte Stadt als ihren Lebensraum nutzen, sehen Kinder und Jugendliche meist nur kleine bzw. kleinste Ausschnitte (Brunnen, Sträucher ...) einer Stadt als ihre Lebensräume an. (vgl. Reutlinger & Mack, 2002, S. 4; Benke, 2005, S. 272; Vielhaber, 2005, S. 8; Kessl & Reutlinger, 2013, S. 18-19)

“Das Kind ist ganz allgemein, auch im Ernstverhalten, unendlich viel intensiver an die Dinge der Welt hingegeben, verströmt sich selbst, seine Affekte und Wünsche viel intensiver in die Dinge hinein als der Erwachsene,

der ein ganzes System denkgesetzlicher Formungen an die Dinge heranbringt, durch deren Anwendungen sie vom Ich abgerückt und dem Ich gegenübergestellt werden.“ (Deinet, 2005a, S. 39)

Martha Muchow beschäftigte sich mit den persönlichen Ansichten (wie und in welcher Welt das Kind lebt) von kindlichem Raum(er)leben und ihre Untersuchungen waren auf kindliches und jugendliches Verhalten in ihrem persönlichen Umfeld (Spielraum, Streifraum, Lebensraum) ausgelegt. (vgl. Kessl & Reutlinger, 2013, S. 18-19)

„Der jeweilige Spielraum umfasst für Muchow daher das nähräumliche „Spielgebiet“, d.h. die Orte, die das Kind alltäglich frequentiert. Zusammen mit dem Streifraum, d.h. denjenigen Orten, die das Kind außerhalb des Wohngebäudes selbständig, ohne die Kontrolle Erwachsener und unregelmäßig aufsucht, bildet der Spielraum den so genannten Lebensraum.“ (Kessl & Reutlinger, 2013, S. 18-19)

Bei ihrer Studie wollte Martha Muchow feststellen, wie Kinder eines Arbeiter- und Kleinbürgerviertels im Hamburger Stadtteil Barmbek sich ihre Quartiers- und Straßenöffentlichkeit aneignen. Die sogenannte „Barmbeker Insel“ war Gegenstand der Untersuchung, dabei wurden 109 Kinder, sowohl Burschen als auch Mädchen, im Alter zwischen neun und vierzehn Jahren befragt bzw. beobachtet, wie sie sich in konzentrischen Kreisen um die Wohnung herum die Stadt als Lebensraum aneignen und umgestalten. (vgl. Muchow & Muchow, 1935, S. 11; Muchow & Muchow, 1978, S. 7-11; Honig, 1991, S. 30)

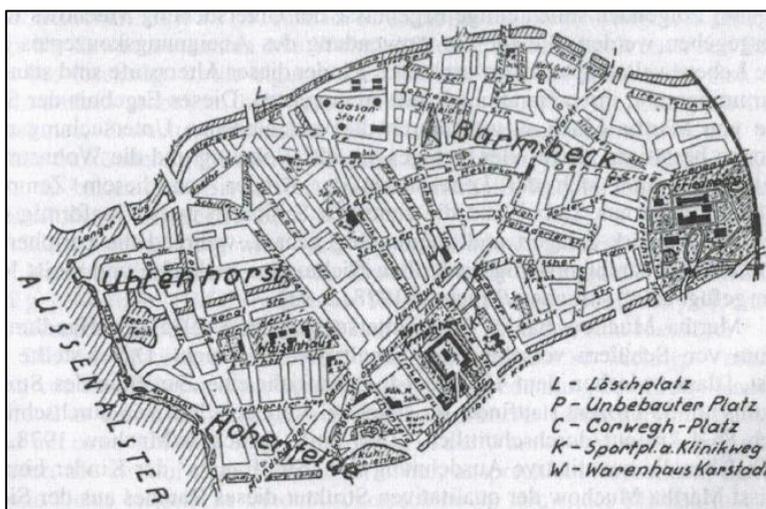


Abb. 1: Die „Barmbeker Insel“ von Martha Muchow (Deinet, 2005a, S. 39)

3 Die 1930er Jahre

In den dreißiger Jahren erweiterten Kinder ihre Lebensumwelt noch im Rahmen von konzentrischen Kreisen, d.h. vom Familienkreis ausgehend immer weiter in die direkt angrenzende Wohnumgebung. Bei diesem Modell des einheitlichen Lebensraums muss der Raum um die Wohnung herum aber zusammenhängend und multifunktional ausgebaut sein, damit für alle eine gleichmäßige Nutzung für unterschiedlichste Aktivitäten möglich war. (vgl. Rolff & Zimmermann, 1985, S. 172; Deinet, 1990, S. 59; Bertels, 1991, S. 31; Nissen, 1992, S. 134; Zeiher, 1994, S. 362; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 41; Zeiher, 1995, S. 187; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 27)

Diese zur damaligen Zeit entstandenen Begriffe wie „Straßenkindheit“, „Spielraum“, „Streifraum“, „ökologische Nischen“ waren dadurch gekennzeichnet, dass den Kindern genügend multifunktionale Aneignungsräume bzw. Spielräume zur Verfügung standen, die nicht der Kontrolle durch Erwachsene unterlagen, sondern uneingeschränkte Erkundungen in unmittelbarer Wohnumgebung ermöglichten. (vgl. Reutlinger, 2003, S. 31-32)

Die „Straßenkindheit“, deren Ursprung zwischen 1870-1920 lag, war hauptsächlich durch die Entwicklungen von Verstädterung und Industrialisierung verursacht. Wesentliche Merkmale waren die explizite Trennung nach sozialen Schichten, von Kindern und Jugendlichen selbständig entwickelte, geregelte, freie Spiele und die Teilnahme sowohl von Burschen als auch Mädchen. (vgl. Nissen, 1998, S. 164-165)

„Was auf der Straße, d.h. im öffentlichen Freiraum, angeeignet werden kann, ist nur teilweise das gleiche, was in institutionalisierten öffentlichen Räumen angeeignet werden kann; und auch die für die Aneignung der Räume einzusetzenden oder zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten sind nicht in beiden Formen der öffentlichen Räumen gleichermaßen bedeutend.“ (Nissen, 1998, S. 170-171)

In urbanen Räumen spielten Kinder und Jugendliche grundsätzlich in der Umgebung ihrer Wohnung (Straßen, Hinterhöfen ...). Zum Spielen trafen einander zumeist Kinder bzw. Freunde/Innen aus der Nachbarschaft. Durch die relativ hohen Geburtenraten, waren praktisch immer genügend Spielgefährten/Innen verfügbar. Durch die unmittelbare Nähe der Spiel-, Streif-, und Aktionsräume zu den Wohnstandorten konnten sich Kinder auch ohne Betreuung durch Ältere ins Freie begeben und sich mit ihren Freunden/Innen bzw. Spielkameraden/-innen treffen. Dadurch waren sie in Bezug

auf ihre Freiraumaktivitäten weder von ihren Eltern, noch von Verkehrsmitteln abhängig. Aufgrund eines mit zunehmendem Alter kontinuierlich größer werdenden Aktionsradius, war es den Kindern möglich, ihr spezielles Raumerleben sowie ihre spezielle Raumwahrnehmung natürlich zu entwickeln bzw. zu erweitern. (vgl. Harms & Preissing, 1988, S. 96; Zeiher, 1989, S. 71-73; Preissing, Preuss-Lausitz & Zeiher, 1990, S. 16-17; Peek, 1995, S. 35-36; Valentine, 1996, S. 212; Valentine, 1997, S. 69-70; Ariès, 1998, S. 556-562; Reutlinger, 2003, S. 31; Reutlinger, 2005, S. 401)

„Die (räumliche und soziale) Lebenswelt von Kindern zu jener Zeit war geprägt von einer Einheit, sie war weniger abgetrennt von der der Erwachsenen. Jedoch war der öffentliche Raum und die Wohnumgebung multifunktional nutzbar und wurde von beiden, Kindern und Erwachsenen, anders bewertet und anders genutzt.“ (Reutlinger, 2003, S. 31)

4 Die 1940er – 50er Jahre

Mit Beginn des Wiederaufbaus nach dem Krieg verschwanden aufgrund von städtebaulichen Maßnahmen und dem zunehmenden Straßenverkehr die „ökologischen Nischen“ für Kinder jedoch immer mehr, da die kindlichen Interessen und Bedürfnisse denen der Erwachsenen einfach untergeordnet wurden. (vgl. Geulen, 1989, S. 13-14; Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 169; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 17-19; Reutlinger, 2003, S. 32-33; Reutlinger, 2004, S. 122-123; Reutlinger, 2005, S. 401)

„Zunehmend mehr Stücke der räumlichen Welt sind funktionsgebunden, so daß weniger funktionsdiffuse Resträume, ökologische Nischen bleiben.“
(Zeiher, 1995, S. 183)

Bis zu diesem Zeitpunkt war für Kinder hauptsächlich der Nahbereich der elterlichen Wohnung als vielfältig nutzbarer Spielraum von Bedeutung, weil die Wohnungen zu klein waren, um Freunde mitzunehmen, sie keine eigenen Kinderzimmer besaßen und es keine eigens für sie zur Verfügung gestellten Spezialräume gab. (vgl. Zeiher, 1994, S. 354; Preuss-Lausitz, 1995, S. 21-22; Schütze & Geulen, 1995, S. 35; Zeiher, 1995, S. 177; Ariès, 1998, S. 556-562; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 17-18)

Seit den 1950er Jahren sind für Kinder und Jugendliche die räumlichen Sozialisationsbedingungen einem stetigen Wandel unterzogen. War der damalige Lebensraum noch durch eine Vielzahl an natürlichen Spielräumen gekennzeichnet, so verschwanden diese durch eine sukzessive Funktionalisierung und Spezialisierung von Räumen zusehends. (vgl. Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 169; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 17-18)

Durch die Untersuchung von Martha Muchow angespornt beschäftigte sich auch Elisabeth Pfeil in ihrem Werk „Großstadtkind“ mit den kindlichen Spielräumen. Dabei entdeckte sie die Relevanz von kindlichen Spielräumen für die persönliche Entwicklung der Kinder und sie betonte neben der Bedeutung des materiellen Angebots des Spielraums vor allem den sozialen Aspekt und den Einfluss von Gleichaltrigen (Peers). Deshalb musste ein Spielraum auch ihrer Meinung nach mehr als nur ein Klettergerüst, ein Fußballfeld ... zu bieten haben. (vgl. Kessl & Reutlinger, 2013, S. 19-20)

„Neben der Wohnstraße sind es der Kinderspielplatz, der Park und das Grundstück, entweder als Baulücke oder als Ruinengrundstück, die von den

Kindern auf diese Weise genutzt werden.“ (Kessl & Reutlinger, 2013, S. 19-20)

5 Die 1960er – 70er Jahre

In den 1960er Jahren kam es durch Prozesse der Funktionstrennung und Spezialisierung urbaner Räume zur Entwicklung differenzierter Rauminself. Entscheidende Einflussfaktoren waren dabei, Bildungsreformen, Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis, Pädagogisierung des Kinderspiels, Geburtenrückgang, verstärkte Berufstätigkeit von Frauen, Rationalisierung und Technisierung im Haushalt, Verlust von nicht reglementiertem Lebensraum, steigende Mobilität und Verkehr, veränderte familiäre Wertvorstellungen sowie Institutionalisierung von Bildungs- und Freizeiteinrichtungen. (vgl. Muchow, 1964, S.10; Winn, 1984, S. 18-19; Zeiher, 1988, S. 186-188; Zeiher, 1989, S. 68-69; Bertels, 1991, S. 31; Zeiher & Zeiher, 1991, S. 245; Nissen, 1992, S. 134 und 148-149; Zeiher, 1993, S. 234; Nagl & Kirchler, 1994, S. 295; Brinkhoff, 1996, S. 35; Mansel, 1996, S. 16; Pieper, 1998, S. 22-24; Krause & Schömann, 1999, S. 7; Köster, 2005, S. 13-14)

Diese Funktionalisierung und Spezialisierung in den Städten bedeutete aber zugleich, dass sich der Lebensraum für Kinder und Jugendliche dadurch permanent umgestaltete und einen Aufenthalt in diesem Bereich nicht mehr in demselben Rahmen ermöglichte, wie sie ihn benötigen würden. (vgl. Reutlinger, 2002, S. 255; Reutlinger & Mack, 2002, S. 5; Reutlinger, 2003, S. 17-18; Deinet, 2005a, S. 41; Reutlinger, 2008, S. 21)

Es war zu beobachten, dass Kinder und Jugendliche, vor allem vermehrt in hochentwickelten Industrienationen, die Auswirkungen der rasch voranschreitenden gesellschaftlichen Veränderungen besonders stark zu spüren bekamen. (vgl. Hengst, 1985b, S. 9)

„Die Industrialisierung aller Lebensbereiche ist so weit fortgeschritten, dass die eigens für Kinder konzipierten Institutionen und Territorien weniger denn je zur Herstellung von Kindheit beitragen.“ (Hengst, 1985b, S. 9)

5.1 Unterschiedliche Entwicklungen (Stadtkern-Stadtrand)

Ab Mitte der sechziger Jahre spielte der Wohnungsbau in den Stadtkernen eine zunehmend untergeordnete Rolle, denn es fand eine Verlagerung an deren Stadtrand statt, wo es zur Errichtung von vielen neuen Wohnungen (Hochhaussiedlungen, Mehrfamilienhäusern, Einfamilienhäusern, Trabantenstädten) kam. Vor allem junge

Familien, mit ihren Kindern, zogen dorthin und der Stadtkern wurde langsam kinderärmer. Da diese Siedlungen jedoch nur als Unterkünfte für Arbeitskräfte gedacht waren, fehlte es an adäquater Infrastruktur und der Lebensraum für Kinder war geprägt durch eine Monofunktionalität. (vgl. Diskowski, Harms & Preissing, 1988, S. 173-176; Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 169; Zeiher, 1994, S. 356; Peek, 1995, S. 34-35; Zeiher, 1995, S. 180; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 19-20; Reutlinger, 2003, S. 34; Reutlinger, 2004, S. 122-123; Reutlinger, 2005, S. 401; Reutlinger, 2008, S. 20)

Durch den wirtschaftlichen Aufschwung ließen sich in den Innenstädten vermehrt Handels- und Dienstleistungsbetriebe nieder. Kinder und Jugendliche waren von dieser Entwicklung natürlich auch betroffen, denn von der einstigen Multifunktionalität, die die ihnen zur Verfügung stehenden Aktionsräume auszeichneten, waren sie zunehmend mit nur mehr einseitig funktionalisierten und spezialisierten Räumen konfrontiert d.h. jeder Platz, jedes Gebäude, jede Fläche hatte eine genau vorgegebene Funktion, die allerdings in den meisten Fällen ausschließlich kinderfernen Nutzungen gewidmet waren. Durch diese Entwicklungen wurden die Kinder und Jugendlichen in einem immer stärkeren Ausmaß von den Erwachsenen in separierte, monofunktionale, anregungsarme Binnenräume (d.h. Räume in den bewohnten Objekten bzw. wohnstandortnahe Areale) verbannt. (vgl. Rolff & Zimmermann, 1985, S. 75-80; Diskowski, Harms & Preissing, 1988, S. 173-176; Geulen, 1989, S. 13-14; Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 169; Zeiher, 1994, S. 356; Peek, 1995, S. 34-35; Zeiher, 1995, S. 180-181 und 186-187; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 19-20; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000a, S. 101 und 112-114; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000b, S. 298; Reutlinger, 2002, S. 258; Reutlinger, 2003, S. 34 und 40-41; Reutlinger, 2004, S. 122-123; Reutlinger, 2005, S. 401-402)

„Gesellschaftliche Entwicklungsprozesse wie Urbanisierung, die Entstehung von Trabantenstädten und Eigenheimsiedlungen, die Entwicklung der Wohnformen mit auch speziell für Kinder eingerichteten Räumen, die Funktionstrennung der städtischen Räume in Bereiche für Wohnen, Arbeiten, Freizeitgestaltung und Einkaufen, die zunehmende Motorisierung, die Notwendigkeit zu erhöhter Mobilität und die Entstehung öffentlicher, gesellschaftlich organisierter Spezialräume wie zum Beispiel Spiel- und Sportplätze und die Zunahme der an sie gerichteten Bildungs- und Freizeitangebote sind mit Sicherheit nicht ohne Auswirkungen auf die räumlichen Lebensbedingungen der Kinder geblieben.“ (Nissen, 1992, S. 129)

5.2 Wandel der Bedeutung der Straße

Der Begriff „Straßensozialisation“ (alle an den Wohnstandort angrenzenden Räume und Gebäude) befasst sich mit der Thematik der Straße, welcher bis Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts noch als bevorzugter Aufenthaltsraum von Kindern und Jugendlichen im sozialökologischen Nahraum galt. Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat der öffentliche Raum, und hier insbesondere die Straße, eine äußerst elementare Funktion als Aufenthaltsort, denn hier können sie sich mit ihrer direkten Umgebung als auch mit Erwachsenen und Peers auseinandersetzen sowie Verhaltensangebote und Kommunikationsmöglichkeiten erwerben. (vgl. Nissen, 1998, S. 164-165; Reutlinger & Mack, 2002, S. 5)

„Straßenkindheit sei eine historisch überlebte Lebensform, die in Westeuropa im Zuge der Modernisierung „von oben nach unten“ nur noch auf Kinder subproletarischer Bevölkerungsgruppen zutreffe.“ (Nissen, 1998, S. 164)

„Auch wurde Straßenkindheit zu diesem Zeitpunkt bereits nur noch von Kindern aus städtischen Unterschichten gelebt, bei Kindern aus kleinbürgerlichen Familien finden sich noch Mischformen zwischen Straßenkindheit und einer bereits verhäuslichten Kindheit, wie sie für die bürgerliche Familie bereits seit langem vorherrschte.“ (Nissen, 1998, S. 165)

Aufgrund der Verlagerung von Aktivitäten der Erwachsenen in Innenbereiche sowie größere Wohnungen mit eigenen Kinderzimmern nahm die Bedeutung der Straße aber immer mehr ab, denn es vollzog sich nämlich eine Verlagerung des Spielgeschehens bei Kindern und Jugendlichen von der Straße in private, öffentliche und halböffentliche Bereiche. Dabei war sie als Verbindung zu anderen Orten und Plätzen, Treffpunkt für Freunde und Gleichaltrige, Möglichkeit neue Bekanntschaften zu schließen, von enormer Wichtigkeit, denn man stand nicht mehr unter der direkten Kontrolle von Erwachsenen. (vgl. Fleischhauer, 1978, S. 41; Baacke, 1984, S. 100-104 und 245 und 267; Ariès, 1998, S. 556-562; Nissen, 1998, S. 157 und 164-165; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000a, S. 101 und 112-114; Reutlinger & Mack, 2002, S. 5; Daum, 2006, S. 9-10; Daum, 2011, S. 3; Kessl & Reutlinger, 2013, S. 20)

„Doch vor gar nicht allzu langer Zeit galt ein eigenes Kinderzimmer noch als Luxus; die Geschwister verlebten nicht nur den Großteil des Tages außer Haus zusammen, sondern verbrachten ihn in unmittelbarer räumlicher Nähe.“ (Benke, 2005, S. 133-134)

5.3 Verlust von freien Räumen

Angesichts von sich verändernden gesetzlichen Bestimmungen kam es immer mehr zu einem Verschwinden von freien öffentlichen Bewegungsräumen (Brachflächen, ungenutzten Räumen, Gebäuden, Straßen, Plätzen, Grünanlagen ...) in dichtbebauten Wohngebieten, welche den Kindern und Jugendlichen als natürliche Lebens-, Erfahrungs-, Lern-, Sozial-, Handlungs-, Aufenthalts-, Spiel- und Entdeckungsräume dienten und zu einer organisierten Verlagerung der Kinderspielmöglichkeiten von öffentlichen Aufenthaltsorten auf die von Erwachsenen zur Verfügung gestellten Räume und Plätze. (vgl. Bertels, 1991, S. 26; Loidl-Reisch, 1992, S. 9; Nissen, 1992, S. 129; Wilk, 1994, S. 1-4; Zeiher, 1994, S. 361; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 39-40; Schütze & Geulen, 1995, S. 47-48; Valentine, 1996, S. 206; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000a, S. 112-114)

„Es ist die Durchgängigkeit, mit der die Räume inzwischen funktionalisiert sind: aus Hofeinfahrten sind Garageneinfahrten geworden, Gehsteige und öffentliche Plätze lassen inzwischen nur monofunktionale Nutzung zu, die eher den Erwachsenen zukommen, Spielplätze sind nach der funktionalen Raumkalkulation und nicht nach dem Raumbedarf der Kinder eingerichtet und erhalten so den Charakter von Reservaten.“ (Kessl & Reutlinger, 2013, S. 20-21)

Es wurde ersichtlich, dass dieser so wichtige Wohnungsnahbereich den Kindern und Jugendlichen von den Erwachsenen durch gesellschaftspolitische Reformen sukzessive immer mehr weggenommen wurde und die Multifunktionalität von Räumen einer Funktionstrennung und Spezialisierung von Räumen weichen musste. (vgl. Harms & Preissing, 1988, S. 97; Zeiher, 1994, S. 355; Preuss-Lausitz, 1995, S. 22-23; Zeiher, 1995, S. 178-182; Vielhaber, 2005, S. 8-9)

Da die Widmungen öffentlicher Flächen primär auf die Bedürfnisse der Erwachsenen ausgerichtet wurden, blieben die raumbezogenen Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen vor allem im wohnstandortnahen Bereich weitgehend unberücksichtigt. (vgl. Vielhaber, 2005, S. 8-9; Daum, 2006, S. 9-10; Daum, 2011, S. 3; Kessl & Reutlinger, 2013, S. 20)

Kinder wuchsen in einer Welt auf, deren Bedürfnisse und Lebensräume hauptsächlich von den Interessen und Vorstellungen der Erwachsenen geprägt und gestaltet wurden, wodurch sie aber immer mehr an den Rand der Gesellschaft gedrängt wurden. Die

freien Räume bzw. freien Spielmöglichkeiten der Kinder gingen dabei immer mehr verloren. Daraus resultierte, dass die Kinder dadurch aus dem öffentlichen Leben in geschlossene Räume verbannt wurden und hauptsächlich nur mehr speziell für sie zur Verfügung gestellte Spiel-, Lern- und Freizeitinseln vorfanden. (vgl. Geulen, 1989, S. 13-14; Eichholz, 1991, S. 36-37; Honig, 1991, S. 98-102; Siewert, 1991, S. 63-68; Wilk, 1994, S. 1-4; Mansel, 1996, S. 16; Valentine, 1996, S. 209-211; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000a, S. 101 und 112-114; Vielhaber, 2005, S. 8-9)

„Man befürchtet, daß sich Freizeitkonsum in Zukunft fast nur noch in durchorganisierten Freizeitzentren abspielt.“ (Opaschowski, 1987, S. 13)

„Spielplätze sollten natürliche Spielplätze ersetzen – die Folgen des intensiven Wachstums und der Verkehrsüberlastung der Städte kompensieren.“ (Siewert, 1991, S. 67-68)

5.4 Errichtung spezialisierte Räume

Als Reaktion auf diese Entwicklung kam es zur Errichtung von organisierten Spiel- und Aktivitätsräumen in unmittelbarer und mittelbarer Wohnungsnähe. Es wurden vermehrt Spielplätze, Sportanlagen wie auch Freizeitanlagen errichtet, welche den Kindern als Angebote mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten bzw. nach Leistungsbereitschaft und Alter zu Verfügung stehen sollten. In diesen verordneten Räumen sollten Kinder auch mit Gleichaltrigen zusammen kommen und Freunde/Innen außerhalb der Schule finden. Diese zugewiesenen Aufenthaltsorte bzw. Aufenthaltsräume für Kinder und Jugendliche, welche hauptsächlich durch sozial-räumliche und gesellschaftliche Entwicklungen verursacht wurden, hatten aber zur Folge, dass für Kinder das freie Spielen auf den Straßen immer mehr reguliert bzw. kontrolliert wurde und schließlich verschwand. Damit vollzog sich im öffentlichen Raum eine Trennung von Kindern und Erwachsenen. (vgl. Siewert, 1991, S. 67-68; Zeiher, 1994, S. 357; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 39-42; Peek, 1995, S. 35-36; Zeiher, 1995, S. 180-181; Valentine & McKendrick, 1997, S. 220; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000b, S. 298-304 und 308-312; Reutlinger, 2003, S. 34-35; Reutlinger, 2004, S. 122-123)

„Nicht nur werden ehemals öffentliche Aktivitäten in institutionalisierte verhäuslichte Räume verlagert, umgekehrt werden ehemals ausschließlich in privaten Räumen ausgeübte Tätigkeiten nun in institutionalisierte öffentliche Räume verlegt. Institutionalisierung ist der Prozeß der tendenziellen

Auflösung der Grenze zwischen Aufenthalt in öffentlichen Freiräumen und privaten Räumen.“ (Nissen, 1998, S. 169)

Der Stadtentwicklungsplanung kommt dabei eine sehr wichtige Aufgabe zu, nämlich, nicht nur den Anforderungen der Wirtschaft (Ausbau des Sekundär- und Tertiärsektors) gerecht zu werden, sondern genauso soziale und kulturelle Aspekte sowie Umweltbedingungen miteinfließen zu lassen, damit diese zu einer Verbesserung der städtischen Räume und Lebensbedingungen führen können. Kindern und Jugendlichen sollten, so wie den Erwachsenen eigentlich auch, innerhalb der Gesellschaft dabei altersadäquate Möglichkeiten bezüglich der Inanspruchnahme und Nutzung von Räumen gegeben werden. (vgl. Honig, 1991, S. 98-102; Siewert, 1991, S. 63-68; Mansel, 1996, S. 16; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000a, S. 112-114)

„Diese Separierung des Kinderspiels – und Spielens auf gesonderten Räumen – bringt sehr genau den Sonderstatus, den die Phase der Kindheit in unserer modernen Gesellschaft einnimmt, zum Ausdruck: ihre räumliche Verdrängung und mangelnde Gleichberechtigung gegenüber den Erwachsenen.“ (Siewert, 1991, S. 68)

5.5 Entfremdungsthese

Viele Kinder und Jugendliche, die vom Prozess einer dynamischen Verstädterung betroffen waren und sind, besitzen praktisch keine Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten in Bezug auf die ihnen verfügbaren Lebensräume. Dabei wäre es von außerordentlicher pädagogischer Bedeutung, Kinder und Jugendliche an den Prozessen einer wohnstandortnahen Raumentwicklung (Reize für Lernen und Kommunikation, Sammeln von Erfahrungen, Erprobung von Lebensstilen, Räume zum Aufhalten, Treffen, Nutzen, Aneignen ...) teilhaben zu lassen. Je mehr Möglichkeiten sie also in ihren Lebensräumen vorfinden, desto besser werden sie bei ihrem Heranreifen unterstützt, ist dies nicht der Fall, kommt es zu einer Entfremdung der Erwachsenen-Kind-Beziehung. (vgl. Reutlinger & Mack, 2002, S. 4; Vielhaber, 2005, S. 9; Reutlinger, 2008, S. 20)

„Kinder und Jugendliche brauchen Städte, die förderlich für sie sind, kinder- und jugendfreundliche Städte, Städte, die nicht nur von Erwachsenen für Erwachsene geplant und gestaltet werden, sondern Städte, die auch dem Eigensinn und den Interessen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden.“ (Reutlinger & Mack, 2002, S. 4)

Von der ersten Minute ihres Daseins setzen sich Menschen aktiv mit ihrer räumlichen und sozialen Umgebung auseinander. Wird eine solche Auseinandersetzung verhindert bzw. unmöglich gemacht, kommt es zu Entfremdungssymptomen mit der Konsequenz des Verlustes der Fähigkeit aktiver Raumeignung. Der Entfremdungsthese immanent ist daher die Forderung, dass Kindern und Jugendlichen öffentliche Räume bzw. öffentliche räumliche Gegebenheiten zur Verfügung stehen müssen, in die sie gestaltend eingreifen dürfen. Auf Grund solcher selbstbestimmter räumlicher Aneignungsprozesse wird den Kindern und Jugendlichen die Chance eröffnet, ihre Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern. (vgl. Reutlinger, 2003, S. 48 und 60; Vielhaber, 2005, S. 9; Reutlinger, 2008, S. 20)

„Erst der Aufbau solcher Orte sichert Kindern das Bewusstsein individuell verankert zu sein und verschafft ihnen ihre „taken for granted world“ eine konstruierte Welt, die sich vor allem durch die Verfügbarkeit über vertraute Räume auszeichnet.“ (Vielhaber, 2005, S. 9)

Jedoch aufgrund von städtebaulichen Maßnahmen waren die Aneignungshandlungen, Aneignungsmöglichkeiten und Aneignungsformen für Kinder und Jugendliche in urbanen Räumen drastisch zurückgegangen. Die vielfach einseitige Funktionswidmung öffentlicher Räume ging Hand in Hand mit dem Verlust für Kinder und Jugendliche sich Räume im Rahmen gesellschaftlicher Normen und Regeln anzueignen. Die Konsequenzen waren deutlich erkennbar: es kann einerseits zu langfristigen Veränderungen bzw. negativen Auswirkungen bis hin zu Störungen in ihrer Entwicklung kommen, andererseits zu Konfliktsituationen mit der Erwachsenenwelt, wenn Kinder und Jugendliche versuchen, sich trotz bestehender Verbote Räume anzueignen. (vgl. Reutlinger, 2003, S. 48 und 60; Vielhaber, 2005, S. 9; Reutlinger, 2008, S. 20)

Für Kinder und Jugendliche hat der öffentliche Raum jedoch eine unermessliche Bedeutung, auch wenn er oft als gespalten erlebt wird. Denn Kinder und Jugendliche nehmen die physisch-materielle Umwelt häufig auch unter nicht immer unbedingt gesellschaftlich geschätzten Regeln in Besitz. Wünschenswert wäre daher die Bereitstellung von physisch-materiellen Gegebenheiten und Räumen (Abenteuerspielplätze, Jugendhäuser ...), wo Kinder und Jugendliche nach ihren eigenen Vorstellungen etwas gestalten und sich zu eigen machen können. (vgl. Reutlinger & Mack, 2002, S. 5; Reutlinger, 2008, S. 20)

„Kinder brauchen, wenn sie ihre spezifische Form von Sinnlichkeit vergegenständlichen, sich in ihr wiederfinden sollen, eine raumbetontere Öffentlichkeit als Erwachsene. Sie brauchen einen größeren Bewegungsspielraum, Plätze, die ein möglichst flexibles Aktionsfeld darstellen, in dem die Dinge nicht ein für alle mal festgesetzt, definiert, mit Namen versehen, mit Verboten behängt sind.“ (Harms & Preissing, 1988, S. 91-92)

Kinder und Jugendliche, welche hauptsächlich den öffentlichen Raum beanspruchen, nutzen diesen auch viel bewegungs- und raumbetonter und bevorzugen es daher, in diesen verändernd und gestaltend einzugreifen. Dadurch ist ein Unterschied in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, welche sich entweder nur in privaten Räumen oder halböffentlichen Räumen aufhalten, feststellbar. (vgl. Nissen, 1998, S. 159)

„Für Kinder, die sich im öffentlichen und halböffentlichen Raum bewegen, sind Kinderöffentlichkeiten ohne Erwachsene eine Voraussetzung. Sie wissen, an welchen Orten sie welche anderen Kinder treffen. Sie wissen, an welche Orte sie gehen können und wo sie mit anderen Kindern in Probleme kommen. Sie wissen um die vielfältigen Formen von Raumwärtern, mit denen sie konfrontiert sind.“ (Nissen, 1998, S. 158-159)

Zu dieser Zeit gab es neben diesen städtischen Räumen, die noch ein differenziertes Nutzungspotential aufwiesen, bereits viele Stadtviertel, die primär monofunktional strukturiert waren und daher für Kinder und Jugendliche kein geeignetes Terrain für eine individuelle Raumeignung, die durch Erfahrungsvielfalt charakterisiert ist, darstellten. (vgl. Reutlinger & Mack, 2002, S. 4)

„In diesen benachteiligten und belasteten Stadtteilen verlaufen deshalb auch die Aneignungsprozesse junger Menschen verdeckt, überlagert und geprägt von ausgrenzenden Erfahrungen.“ (Reutlinger & Mack, 2002, S. 4)

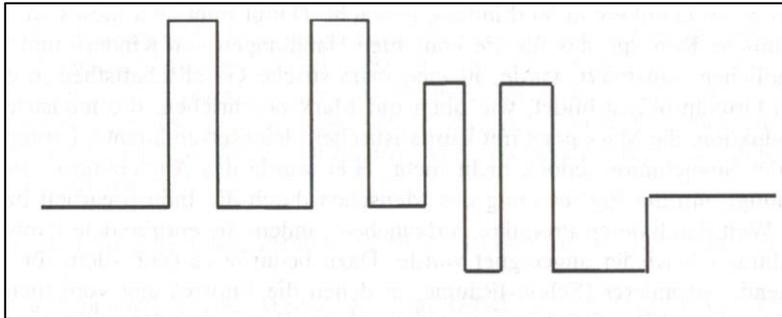


Abb. 2: Schematisches Bild einer Stadt der 70er-Jahre (Reutlinger, 2003, S. 41)

6 Raumbezüge von Kindern und Jugendlichen

Ökologische Sozialisationsforschung beschäftigt sich mit dem sozialräumlichen Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Das Hauptinteresse von sozialökologischen Ansätzen liegt dabei im Aneignungsverhalten bzw. dem Wandel von Lebensräumen (Verregelung, Funktionalisierung, Spezialisierung, Polarisierung) bei Kindern und Jugendlichen. Im Folgenden werden daher einige theoretischen Raumaneignungskonzepte vorgestellt: Elisabeth Pfeil das Modell der Konzentrischen Kreise, Dieter Baacke das Zonenmodell, Urie Bronfenbrenner das Modell der Konzentrischen Ebenen und Helga Zeiher das Inselmodell. (vgl. Baisch-Weber, 2002, S. 20-24)

6.1 Das Modell der konzentrischen Kreise (Elisabeth Pfeil)

Nach dem Modell von Elisabeth Pfeil vergrößerten Kinder und Jugendliche ihr soziales Milieu bis zur Nachkriegszeit noch im Rahmen von konzentrischen Kreisen, d.h. ausgehend von der Familie über die Nachbarschaft in immer größer werdenden Kreisen in die unmittelbare und mittelbare Wohnumgebung. Damit Raumaneignung unter diesen Bedingungen überhaupt stattfinden konnte, war es deshalb notwendig, dass Kinder und Jugendliche einen einheitlichen Lebensraum mit unterschiedlichsten Funktionen (Sicherheit, räumliche Vertrautheit, sozialen Kontakten, Identifikations-, Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten, selbständiges Handeln, Lernen und Erkennen persönlicher Grenzen, Körperbeherrschung, geringes Verkehrsaufkommen, Lärm- und Schadstofffrei, überschaubar, anregungsreich, leicht erreichbar, offen, Platz für Spiel- und Gruppenaktivitäten) vorfanden, welchen sie entsprechend ihrem Alter und ihrer geistigen, seelischen bzw. körperlichen Entwicklung nach erweitern konnten. Grundvoraussetzung für Kinder und Jugendliche war daher, dass der direkte Bereich um die Wohnung für sie als zusammenhängend erfahrbar und multifunktional nutzbar war. (vgl. Rolff & Zimmermann, 1985, S. 151; Deinet, 1990, S. 59; Nissen, 1992, S. 134; Zeiher, 1994, S. 362-363; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 41; Zeiher, 1995, S. 187; Valentine & McKendrick, 1997, S. 229-232; Bacher, 1998, S. 270; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 27; Daum, 2006, S. 9; Daum, 2011, S. 3)

Dadurch, dass sich das tägliche Leben aller Generationen in und rund um die elterliche Wohnung abspielte, die Wohnungen meist zu klein und überfüllt waren und es keine eigenen Kinderzimmer gab, spielten Kinder und Jugendliche hauptsächlich im Freien. Aufgrund dessen, dass die Eltern für ihre Kinder keine Zeit hatten, weil sie mit den

lebensnotwendigsten Dingen des Alltags beschäftigt waren, nutzten Kinder und Jugendlichen die zahlreichen frei zugänglichen ökologischen Nischen im direkten Nahbereich der Wohnung. Auch wenn Kinder und Jugendliche in einem Umfeld aufwuchsen, welches durch natürliche Gegebenheiten bzw. eingeschränkte Möglichkeiten geprägt waren, hatten sie doch einen gemeinsamen einheitlichen Lebensraum mit einer Vielzahl an Spiel- und Streifräumen und die Wahl der zeitlichen und räumlichen Verfügung. Weil diese Zeit sehr kinderreich war, ermöglichte sie Kindern und Jugendlichen freie, spontane Spiele und Aktivitäten in Wohnungsnähe, mit Geschwistern bzw. Freunden/Innen aus der Nachbarschaft verschiedenen Alters und ohne der elterlichen Aufsicht bzw. Kontrolle. Infolgedessen, dass es keine vorgefertigten Räume und Plätze gab, eröffnete sich die Gelegenheit der selbständigen Umgestaltung, setzte aber voraus, dass Kinder und Jugendliche von sich aus selbst aktiv werden mussten. Auch beim Erwerb von nachbarschaftlichen Beziehungen war es notwendig, sich soziale Kontakte erst aufzubauen bzw. sie auch zu erhalten. Darum musste immer ein Konsens unter den Kindern und Jugendlichen bei der Entwicklung von Spielen gefunden werden und auch bei Konflikten bzw. Streitigkeiten war es notwendig sich zu arrangieren und nach einer akzeptablen Lösung für alle Beteiligten zu suchen. (vgl. Zeiher, 1994, S. 354-366; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 39; Preuss-Lausitz, 1995, S. 21; Schütze & Geulen, 1995, S. 35; Zeiher, 1995, S. 177-192; Ariès, 1998, S. 556-562; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 17-29; Herzberg, 2001, S. 74)

6.2 Das Zonenmodell (Dieter Baacke)

Beim Zonenmodell von Dieter Baacke, welches auf dem Konzept des erweiternden Handlungsraumes aufbaut, handelt es sich nicht um ein statisches, sondern um ein dynamisches Modell. Dabei durchlaufen Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung verschiedene Abschnitte, in denen sie sowohl unterschiedlichen Erwartungen ausgesetzt sind als auch von vielseitigen Erfahrungen profitieren. Dadurch, dass die einzelnen Bereiche in individuell unterschiedlichen Altersstufen durchschritten werden, kommt es zu einem fließenden Übergang bzw. einer stetigen systematischen Durchmischung der einzelnen Zonen. (vgl. Deinet, 1987, S. 27; Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 60; Deinet, 1992, S. 46-47; Deinet, 1999a, S. 36-37; Deinet, 2005a, S. 43-44)

Man muss natürlich auch die unterschiedlichen Gegebenheiten, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, mit berücksichtigen. Denn Kindern und Jugendlichen, welche in einem Einfamilienhaus mit eigenem Zimmer aufwachsen, stehen ganz andere

Möglichkeiten für den Erwerb von eigenen Erfahrungen und Einstellungen sowie der Entwicklung des Sozialverhaltens zur Verfügung, als Kindern und Jugendlichen, welche in einer Wohnung mit einem gemeinsamen familiären Aufenthaltsort und keinem eigenem, sondern einem, mit den Geschwistern geteilten Zimmer aufwachsen. (vgl. Baacke, 2003, S. 80)

6.2.1 Ökologische Zonen

„Die erste Zone ist der alltägliche und unmittelbarste Umraum, in den man hineingeboren wurde. Meist handelt es sich um den Ort der Familie, um „zu Hause“. Kennzeichnend für diese Zone sind enge emotionale Bindungen, Face-to-Face-Kommunikation, starke Abhängigkeit insbesondere der Heranwachsenden von den Älteren. Diese Zone nenne ich das ökologische Zentrum.

Die zweite Zone ist die unspezifische Umgebung von Zone 1, oft auch „Nachbarschaft“ genannt. Ich nenne sie den ökologischen Nahraum. In ihm werden die ersten Außenbeziehungen aufgenommen; das Kind findet hier seine Spielkameraden. Der Stadtteil, das Viertel, die „eigene Wohngegend“ werden dann für den jungen Adoleszenten zu einem mehr oder weniger reich ausgestatteten Revier mit unterschiedlichen Treffpunkten. Die Parkbank, bestimmte Hauseingänge, die Zeitungs- oder Frittenbude, die Eckkneipe, eine nahe Diskothek, der Innenhof eines größeren Wohnhauses, das nahe gelegene Strandbad, die Schulmauer usw.: Je mehr Treffpunkte so unterschiedlicher Art zur Verfügung stehen, desto näher kommt eine Gegend einem ökologischen Optimum.

Die dritte Zone ist weniger zusammenhängend; sie wird definiert durch funktionsspezifische Beziehungen. Die Schule, der nahe gelegene Betrieb, die Schwimmhalle oder andere Orte gehören in diesen Bereich ökologischer Ausschnitte. Im Gegensatz zur unmittelbaren Umgebung wird die Schule nur zu bestimmten Zeiten betreten, und zwar zu einem bestimmten Zweck. Das Kind wird aus der Diffusität des ökologischen Nahraums entlassen und – etwa beim Schuleintritt – zum ersten Male mit einer funktionalen Differenzierung konfrontiert, die bestimmte Rollenspiele zuweist und konstitutiv für das Funktionieren unserer fortgeschrittenen Industriegesellschaft ist. An den Rändern der ökologischen Ausschnitte entwickeln übrigens dann die Älteren ihre Peerbeziehungen: Man schließt Freundschaft mit Klassenkameraden, trifft sich mit Auszubildenden aus dem

gleichen Betrieb in einer Kneipe und plant dann vielleicht auch gemeinsame Unternehmungen.

Eine vierte Zone ist die gelegentlicher Kontakte; ich nenne sie ökologische Peripherie. Dazu gehört etwa der Bauernhof oder die Insel, auf denen man sich vorübergehend aufhält, etwa im Urlaub. Andere Beispiele sind die Wohnungen von Verwandten, die man öfter besucht; ferner gelegene Freizeitangebote (z.B. ein Kino im Stadtzentrum) oder ein zentral gelegenes Kaufhaus, in dem man ab und zu größere Einkäufe tätigt. Je vielfältiger und reichhaltiger die ökologische Peripherie ist, desto offener und erfahrener wird ein Heranwachsender, denn er erweitert nicht nur den Radius seines Handlungsraums, sondern erwirbt damit auch mehr Ausweichmöglichkeiten und Alternativen zu seiner unmittelbaren Umwelt.“ (Baacke, 2003, S. 80-82)

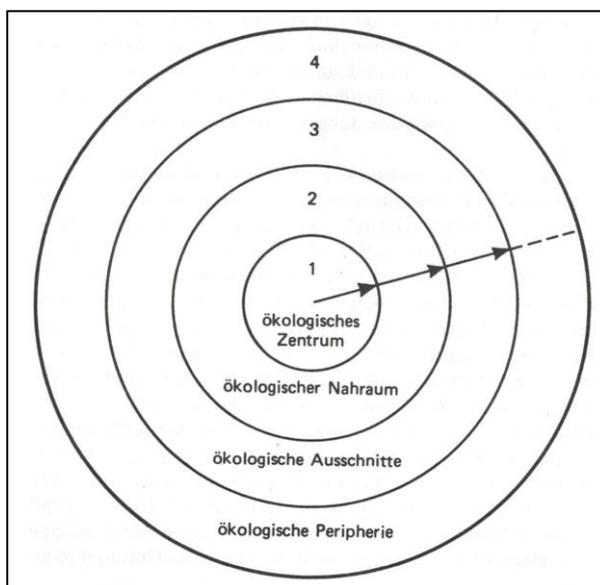


Abb. 3: Schematische Darstellung der vier ökologischen Zonen (Baacke, 2003, S. 82)

Grundsätzlich bildet das ökologische Zentrum den Mittelpunkt für die Heranwachsenden. Erst mit zunehmendem Alter erfolgt eine sukzessive Erweiterung ihres Handlungsraumes in die anderen Zonen (ökologischer Nahraum, ökologische Ausschnitte, ökologische Peripherie). Wobei die Erweiterung nicht konstant von einer Zone in die nächste Zone erfolgen muss, sondern die Reihenfolge je nach Typ, Interessen, Möglichkeiten bzw. vorgegebenen verbindlichen Terminen variieren kann, d.h. es gibt Handlungen, welche an eine spezifische Zone gebunden sind, aber sich genauso über mehrere Zonen erstrecken können, wodurch es zu einer permanenten Durchmischung der einzelnen Zonen kommt. Deshalb kann sich für Kinder und Jugendliche die persönliche Relevanz bzw. Aufenthaltsdauer in den einzelnen Zonen,

welche wesentlich für das Ausleben ihrer Bewegungsfreiheit und das Sammeln von Selbst- und Fremderfahrungen sind, ständig verändern. (vgl. Baacke, 2003, S. 82-85)

6.2.2 Sozialökologische Zonen

„Das ökologische Zentrum ist die Familie, das „Zuhause“: Der Ort, an dem sich das Kind/die Kinder und die wichtigsten und unmittelbarsten Bezugspersonen vorwiegend tagsüber und nachts aufhalten.

Der ökologische Nahraum ist die „Nachbarschaft“, der Stadtteil, das Viertel, die „Wohngegend“, das „Dorf“: Der Ort, in dem das Kind die ersten Außenbeziehungen aufnimmt, Kontakte zu funktionspezifischen behavioral settings gestaltet (in Läden einkaufen geht, in die Kirche zum Gottesdienst geht usw.).

Die ökologischen Ausschnitte sind die Orte, in denen der Umgang durch funktionspezifische Aufgaben geregelt wird; das Kind muß hier lernen, bestimmten Rollenansprüchen gerecht zu werden und bestimmte Umgebungen nach ihren definierten Zwecken zu benutzen. Der wichtigste Ort dieser Art ist die Schule; dazu gehören aber auch der nahegelegene Betrieb, die Schwimmhalle, die Bank, die Läden (in die das Kind einkaufen gehen muß und die es als „Schulkind“ nun nicht mehr „zweckentfremdet“ benutzen sollte). Aus der Diffusität des ökologischen Nahraums tritt das Kind in Räume funktionaler Differenzierung, vor allem: Sie repräsentieren nicht mehr einen ganzheitlichen Erfahrungsraum, sondern einen je zweckbestimmten: daher „Ausschnitt“.

Die Zone der ökologischen Peripherie ist die gelegentlicher Kontakte, zusätzlicher, ungeplanter Begegnungen, jenseits der Routinisierung, die die anderen drei Zonen ermöglichen, ja sogar fordern. Zu solchen nichtalltäglichen Sphären kann der Urlaub gehören, der an der See, in den Bergen, kurz: an einem sonst unvertrauten Ort mit anderen Regulierungen verbracht wird. Hier hinzuzurechnen sind jedoch auch ferner gelegene Freizeitangebote (z.B. ein Kino im Stadtzentrum) oder ein alter Fabrikschuppen, den zu betreten eigentlich verboten ist – und gerade darum suchen ihn die Kinder auf, weil sie sich hier Abenteuer versprechen, sich das Risiko des Unerlaubten „thrill“ bietet. Das Schützche Lebensweltkonzept hat hier einen Mangel, indem es ausschließlich auf Alltag abhebt und die Konstituierung des Alltags. Damit sind außergewöhnliche Begegnungen, ungewöhnliche Menschen ausgeschlossen. All dies ist hier als „ökologische Peripherie“

zusammengefaßt – „Peripherie“, weil es sich um Ausnahmen handelt, die gerade möglicherweise besonders eindrücklich sind.“ (Baacke, 1984, S. 84-85)

Für Kinder und Jugendliche sind vor allem die ersten drei Zonen (ökologisches Zentrum, ökologischer Nahraum, ökologische Ausschnitte) im Laufe ihrer Entwicklung von Bedeutung. Von der Familie ausgehend, dem ökologischen Zentrum, wo die meisten Lern- und Sozialisationsprozesse stattfinden, werden die anderen Zonen allmählich erschlossen. Dabei verbringen sie oft viel Zeit in funktionalisierten Räumen, welche vermehrten Kontakt mit anderen Personen implizieren und für den Erwerb von neuen Erfahrungen von enormer Bedeutung sind. Als entwicklungsfördernd gelten dabei multifunktionale, anregungsreiche Zonen, während monofunktionale, anregungsarme Zonen sich eher hemmend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken. Jedoch sollte berücksichtigt werden, bevor Kinder und Jugendliche in institutionelle Einrichtungen gegeben werden, dass diese ihren altersgemäßen Fähigkeiten entsprechen sollten. (vgl. Baacke, 1984, S. 86-87)

6.3 Das Modell der konzentrischen Ebenen (Urie Bronfenbrenner)

Unter dem Sozialisationsprozess bei Kindern und Jugendlichen versteht man die Befassung mit der stofflich-dinglichen, sozialen und sozial-räumlichen Umwelt d.h. dass sie sich im Laufe ihrer Entwicklung kontinuierlich mit den Möglichkeiten und Einschränkungen, welche ihnen Räume zugestehen, auseinandersetzen müssen. (vgl. Böhnisch, 1996, S. 154)

„Der Mensch entwickelt sich von früher Kindheit an, indem er sich aktiv mit seiner Lebensumwelt auseinandersetzt, die wiederum in ihren Eigenschaften auf seine Entwicklung – anregend und mitformend – zurückwirkt. Die in Entwicklung befindliche Person ist in dieser Konzeption eine wachsende dynamische Einheit, die das Milieu, in dem sie lebt, fortschreitend in Besitz nimmt und umformt. Da auch die Umwelt Einflüsse ausübt und so ein Prozeß gegenseitiger Anpassung möglich und nötig wird, wird die Beziehung zwischen Person und Umwelt hier als echte Gegenseitigkeitsbeziehung verstanden.“ (Böhnisch, 1996, S. 155)

Kinder und Jugendliche bewerkstelligen diese Mensch-Umwelt-Beziehung mit zunehmendem Alter in immer größer werdenden Kreisen, welche von Bronfenbrenner als ökologische Systeme (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) beschrieben werden. Dabei kommt es von den Heranwachsenden zu Interaktionen mit räumlich-dinglichen

(Wohnverhältnisse, Wohnumgebung), interpsychischen (Kontakt mit anderen Personen), sozialen (z.B. Familienkreis) und kulturellen Umweltfaktoren, welche untereinander in Zusammenhang stehen. (vgl. Böhnisch, 1996, S. 155)

„Das Mikrosystem: Es stellt dar ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich (Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können) mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.“
(Bronfenbrenner, 1989, S. 38; Baacke, 2003, S. 89)

Das Mikrosystem setzt sich sowohl aus dem sozialökologischen Zentrum als auch aus dem sozialökologischen Nahraum zusammen. Dabei kommen die Kinder und Jugendlichen in Kontakt mit anderen Personen, haben die Gelegenheit der direkten Umweltwahrnehmung sowie Umweltbeeinflussung und werden dadurch in ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung geprägt. (vgl. Bronfenbrenner, 1989, S. 23-25; Baacke, 2003, S. 90)

„Das Mesosystem: Es umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft). Es wird gebildet oder erweitert, wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt.“
(Bronfenbrenner, 1989, S. 41; Baacke, 2003, S. 89)

Das Mesosystem bezieht sich einerseits auf den sozialökologischen Nahraum und andererseits auf den sozialökologischen Ausschnitt. Es besteht aus verschiedensten entwicklungsfördernden Lebensbereichen mit denen soziale Netzwerke (Familie, Schule, Bekanntenkreis, Sportverein, Peergroup) gebildet werden, wobei neue Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen nicht allein, sondern besser mit Bekannten erschlossen werden sollten und diese Lebensbereiche sich grundsätzlich positiv auf ihre Entwicklung auswirken sollten. (vgl. Bronfenbrenner, 1989, S. 200-202; Baacke, 2003, S. 90)

„Das Exosystem: Darunter ist zu verstehen ein Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“
(Baacke, 2003, S. 89-90)

Das Exosystem besteht grundsätzlich aus dem sozialökologischen Ausschnitt. Dieser Bereich (Erfahrungen der Eltern und Auswirkungen auf den Erziehungsstil, Umwelteinflüsse, TV) ist für Kinder und Jugendlichen zwar nicht wirklich zugänglich, jedoch werden sie indirekt davon beeinflusst. (vgl. Bronfenbrenner, 1989, S. 226-227; Baacke, 2003, S. 90)

„Das Makrosystem: Damit ist gemeint die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (Baacke, 2003, S. 90)

Das Makrosystem beinhaltet alle Lebens-, Denk- und Verhaltensweisen, Einstellungen, Meinungen, Ansichten, Überzeugungen und Grundhaltungen von Kindern und Jugendlichen, welche sie im Laufe ihrer Entwicklung durch den Aufenthalt in unterschiedlichen Lebensbereichen gesammelt haben. (vgl. Bronfenbrenner, 1989, S. 242; Baacke, 2003, S. 90-91)

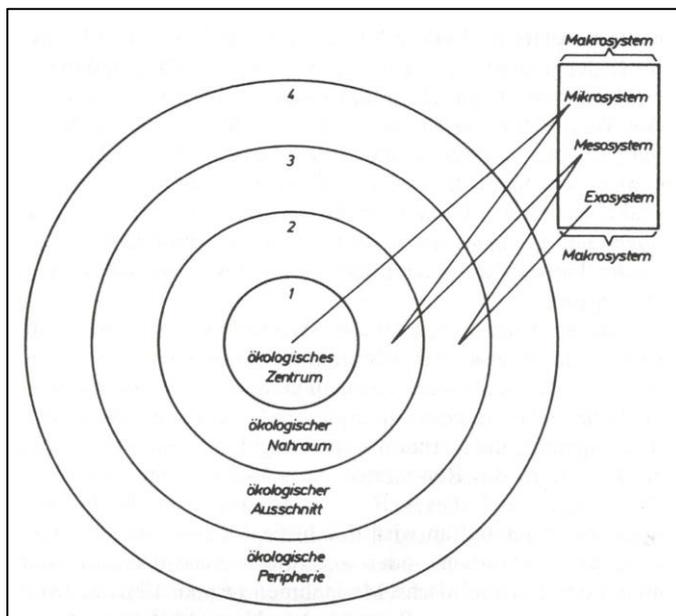


Abb. 4: Schematische Zuordnung der vier ökologischen Zonen zu Bronfenbrenners Systemkategorien (Baacke, 2003, S. 92)

6.4 Das Inselmodell (Helga Zeiher)

Unter dem Inselmodell von Helga Zeiher versteht man, dass Kinder und Jugendliche für ihre Freizeitaktivitäten (betreute bzw. unbetreute Angebote) immer mehr Zeit in organisierten, strukturierten, spezialisierten, außerhäuslichen, räumlichen

Gegebenheiten (Institutionen ...), Plätzen und Orten verbringen. Aufgrund dessen, dass diese Freizeitaktivitäten meist nicht in der Nähe der elterlichen Wohnung liegen, müssen die Kinder und Jugendlichen daher täglich unterschiedlich große Distanzen zurücklegen, um diese Einrichtungen zu erreichen. Dabei bewegen sich die Heranwachsenden fast nur mehr von einer geplanten Freizeitaktivität zur nächsten und der öffentliche Raum wird mit zunehmendem Alter vorwiegend nur mehr zum Überwinden von Distanzen wahrgenommen, wodurch es zu einer Verinselung des Lebensraumes kommt. Auch bei der Raumeignung des verinselten Lebensraums gibt es wesentliche Unterschiede, denn die Zwischenräume stehen für Kinder und Jugendliche nämlich weder in einem räumlichen noch in einem zeitlichen Zusammenhang, weil diese „Inseln“ meist so weit voneinander entfernt liegen, dass sie nicht mehr zu Fuß, sondern nur mehr mit dem Auto, Fahrrad oder öffentlichen Verkehrsmitteln erreicht werden können. (vgl. Diskowski, Harms & Preissing, 1988, S. 171-172; Harms & Preissing, 1988, S. 99; Nissen, 1990, S. 157-158; Bertels, 1991, S. 31; Nissen, 1993, S. 244; Preuss-Lausitz, 1993, S. 45; Büchner, 1994, S. 23-24; Mansel, 1996, S. 15-16; Pieper, 1998, S. 22-24; Baisch-Weber, 2002, S. 66-67; Deinet, 2005a, S. 47-48; Köster, 2005, S. 13-14)

„Ihrem Modell zufolge setzt sich die räumliche Umwelt von Kindern vielmehr aus einzelnen Rauminselfen zusammen, die ohne inneren und äußeren Zusammenhang nebeneinander existieren. Im Extrem versinkt der Zwischenraum sogar, nämlich in Großstädten mit U-Bahnen, wo er zur Röhre wird, durch die man befördert wird, um anschließend auf einer anderen Insel wieder aufzutauchen.“ (Baisch-Weber, 2002, S. 66)

Beim Modell des verinselten Lebensraums, bei dem die Kinder und Jugendlichen zwar selbst entscheiden können, welche Angebote sie nützen wollen, haben sie sich aber genauso an Einschränkungen zu halten. Denn aufgrund dessen, dass sie diese spezialisierten Orte erst einmal aufsuchen müssen, ist es erstens notwendig, dass sie die notwendigen Entfernungen mittels Transportmittel (Auto, öffentliche Verkehrsmittel ...) überwinden und zweitens, sind sie bei der Ausübung ihrer Aktivitäten an Öffnungszeiten, vorgegebene Inhalte und die Dauer der Veranstaltungen gebunden. Durch den Transport der Eltern bzw. der pädagogischen Betreuung in den Institutionen, sind die Kinder und Jugendlichen dabei einer ständigen Kontrolle durch Erwachsene ausgesetzt und haben keine Möglichkeiten sich selbst, unkontrolliert und frei zu beschäftigen. Weiters fallen auch für jeden Kurs finanzielle Beiträge an, welche von den Eltern erst einmal aufgewendet werden müssen. Jedoch besteht für viele Kinder und Jugendliche durch dieses vielfältige Angebot auch die Chance, die Grenzen

ihres räumlichen und sozialen Milieus zu überbrücken und von den reichhaltigen Lern-, Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu profitieren. (vgl. Diskowski, Harms & Preissing, 1988, S. 171-172; Harms & Preissing, 1988, S. 99; Nissen, 1990, S. 157-158; Bertels, 1991, S. 31; Nissen, 1993, S. 244; Büchner, 1994, S. 23-24; Mansel, 1996, S. 15-16; Valentine & McKendrick, 1997, S. 229-232; Pieper, 1998, S. 22-24; Baisch-Weber, 2002, S. 66-67; Köster, 2005, S. 13-14)

„Die Zeiten und Räume, in denen Kinder sich den Tag über aufhalten, werden als stückwerkhaft und unzusammenhängend erlebt. Die traditionell ganzheitliche Erfahrung der Kinder wird ersetzt durch die Erfahrung in Inseln verschiedener Räume, Aktivitäten und Personen.“ (Köster, 2005, S. 13)

Beim verinselten Lebensraum gibt es auch deutliche Unterschiede beim Aufbau bzw. Erwerb von sozialen Beziehungen unter Kindern und Jugendlichen. Durch das Aufsuchen von unterschiedlichen Institutionen für ihre Aktivitäten müssen sie sich nämlich jedes Mal aufs Neue auf andere räumliche Gegebenheiten und zeitliche Beschränkungen sowie unterschiedliche Gleichaltrige und Betreuer/Innen einlassen. Aus diesem Grund erscheint es für viele Kinder und Jugendliche aber heutzutage auch nicht mehr unbedingt notwendig, soziale Kontakte zu pflegen bzw. sich bei Konflikten mit anderen auseinanderzusetzen, was zur Folge hat, dass dauerhafte Beziehungen immer mehr von kurzfristigen, flüchtigen und oberflächlichen Beziehungen abgelöst werden. (vgl. Harms & Preissing, 1988, S. 99; Büchner, 1994, S. 23-24; Büchner, 1995, S. 202-203)

„Soziale Integration kann sich nicht ungeplant herstellen. Der Isolation kann nur entgehen, wer sich aktiv zu organisierten Veranstaltungen begibt oder Kontakte selbst initiiert. Die räumlichen Trennungen und Entfernungen, die Isolationsbedrohungen machen es nötig, aktiver als im einheitlichen Lebensraum soziale Beziehungen herzustellen, sich um Freunde zu bemühen und sich für andere attraktiv zu machen.“ (Zeiger, 1994, S. 366)

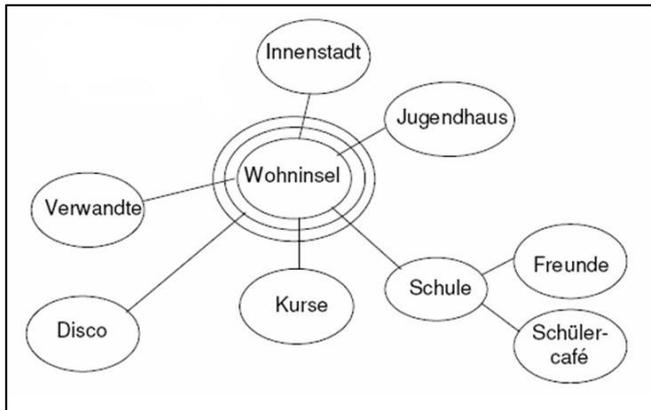


Abb. 5: Das „Inselmodell“ von Helga Zeiher (Deinet, 2005a, S. 48)

7 Die 1980er – 90er Jahre

„Weil Räume, vor allem städtische Räume, nicht naturbelassen, sondern ganz und gar vom Menschen bearbeitet, gestaltet, verändert und strukturiert sind, müssen sich die Kinder und Jugendlichen diese Räume und die Bedeutungen, die in ihnen enthalten sind, genauso erst aneignen.“
(Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 58)

Frühere Theorien sind davon ausgegangen, dass der Bewegungsraum von Kindern und Jugendlichen in der Stadt, mit zunehmendem Alter, in immer größer werdenden Kreisen um die elterliche Wohnung herum erweitert wurde, währenddessen neuere Forschungsansätze zu dem sozialräumlichen Konzept der Verinselung von Hartmut und Helga Zeiher tendieren. (vgl. Reutlinger, 2002, S. 261; Reutlinger & Mack, 2002, S. 4-5; Reutlinger, 2003, S. 77)

„Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist.“ (Deinet, 1990, S. 61)

Die Erschließung des Lebensraumes von Kindern und Jugendlichen gestaltet sich daher nicht mehr nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise (Elisabeth Pfeil) d.h. er wird nicht kontinuierlich von ihrem Wohnstandort aus erweitert, sondern erfolgt durch die Erschließung immer neuer monofunktionaler Inseln im urbanen Raum. Dieser wird dadurch als zusammenhanglos erlebt. Es kommt vermehrt zu einer Verlagerung von Aktivitäten aus dem öffentlichen Bereich in den halböffentlichen und privaten Bereich, spontane Handlungen nehmen zusehends ab und soziale Kontakte müssen durch die ständig wechselnden räumlichen Gegebenheiten immer wieder neu aufgebaut und gepflegt werden. (vgl. Diskowski, Harms & Preissing, 1988, S. 171-172; Valentine, 1996, S. 209-212; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 27-28; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000b, S. 307-308; Reutlinger, 2003, S. 78; Vielhaber, 2005, S. 8; Daum, 2006, S. 11; Daum, 2011, S. 4)

„Die Aneignung der Rauminselfn geschieht nicht in einer räumlichen Ordnung, etwa als allmähliches Erweitern des Nahraums, sondern unabhängig von der realen Lage der Inseln im Gesamtraum und unabhängig von ihrer Entfernung.“ (Nissen, 1992, S. 134)

Das Aufsuchen dieser spezialisierten Räume bzw. Orte wird auch unter dem Begriff der „Enträumlichung von Kindheit“ zusammengefasst d.h. durch das Fehlen oder die rückläufige Beanspruchung von öffentlichen Räumen gewinnt die Thematik der „Verinselung“, „Verhäuslichung“, „Institutionalisierung“ für Kinder immer mehr an Bedeutung. Dabei werden sie meist von den Eltern in solche institutionellen Räume gebracht, dort von Erwachsenen betreut und dadurch sind sie der gesamten Zeit einer ständigen sozialen Kontrolle durch Erwachsene ausgesetzt. (vgl. Harms & Preissing, 1988, S. 100-101; Honig, 1991, S. 98-102; Siewert, 1991, S. 69-71; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 42; Brinkhoff, 1996, S. 35; Krause & Schömann, 1999, S. 7-8; Köster, 2005, S. 13-14; Vielhaber, 2005, S. 8)

7.1 Institutionalisierung

Grundsätzlich ist bei Kindern und Jugendlichen ein immer größer werdendes Spektrum an Freizeittätigkeiten sowie deren zunehmende Institutionalisierung (Vereine, Kurse, Seminare, Workshops ...) feststellbar. Die zur Verfügung stehende Freizeit wird daher immer häufiger zeitlich verplant und es bleibt nur wenig Zeit für freie, spontane und unkontrollierte Freizeitaktivitäten, bei denen sie ihren eigenen Interessen nachgehen können. Erschwerend kommt dazu, dass Kinder und Jugendliche oft auch noch größere Entfernungen für die Ausübung ihrer Freizeitaktivitäten zurücklegen müssen. (vgl. Nissen, 1992, S. 131-135; Nagl & Kirchler, 1994, S. 338; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 39-40; Grefe, 1997, S. 15-43; Kränzl-Nagl, 1998, S. 254-255)

Für Kinder ist die zum freien Spielen zur Verfügung stehende Zeit um einiges geringer geworden, denn die Tagesabläufe in der Wohnung, auf den Sportplätzen, in der Schule und im Freizeitbereich sind viel mehr durchorganisiert und durchgeplant. (Loidl-Reisch, 1992, S. 9)

„Bildeten sich Kinderöffentlichkeiten früher eher spontan auf den Straßen der Wohnviertel, so sind Kinderkontakte heute stärker an Institutionen und vorherige Verabredungen gebunden.“ (Miedaner & Permien, 1992, S. 206)

Wichtig erscheint auch noch die Tatsache, dass institutionellen Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche zur Ausübung ihrer Freizeitaktivitäten besuchen, meist nicht die Intention haben, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten für dauerhafte soziale Beziehungen anzubieten. Dies, weil beispielsweise Kurse erstens zeitlich begrenzt sind und zweitens das Hauptaugenmerk hauptsächlich auf das Kurssthema selbst gelegt wird. Bei auftretenden Problemen und Konflikten im Kursverlauf besteht für die

beteiligten Kinder und Jugendlichen oft auch die Möglichkeit, den Kurs einfach zu wechseln, um diesen Problemen aus dem Weg zu gehen, und daher ist für sie auch keine soziale Integration von Nöten. (vgl. Zeiher, 1989, S. 79; Zeiher, 1993, S. 238; Nagl & Kirchler, 1994, S. 339; Zeiher, 1994, S. 360; Kränzl-Nagl, 1998, S. 254; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000b, S. 298; Herzberg, 2001, S. 82; Daum, 2011, S. 4)

„Es gilt primär fixe Arrangements zu fixen Zeiten zu durchlaufen und allein diese feste Verortung im Raum raubt Kindern einen Teil jener Sinneserfahrungen, die einer gänzlich individualisierten Lebensführung entsprechen. Zudem wird ihr Tun meist pädagogisch überwacht, weshalb eher die Beziehung zwischen der Einrichtung und dem Kind – und nicht jene der Kinder untereinander – im Vordergrund steht. Sie sind - trotz Trennung von der Erwachsenenwelt – über die Betreuung durch Erwachsene und durch die Steuerung ihrer Handlungen jedoch wiederum gerade an selbige und deren Vorgaben angeschlossen.“ (Benke, 2005, S. 116)

In diesen (Schon)Räumen entwickeln sich nämlich auch andere Formen des Spielverhaltens (ohne Körperkontakt, Handgreiflichkeiten ...), der Auseinandersetzung und der Konfliktaustragung bzw. -bewältigung unter Kindern und Jugendlichen, denn es fehlen ihnen meist die Möglichkeiten, dass sie ihre überschüssigen Energien, den Bewegungsdrang und die aufgestauten Aggressionen spielerisch verringern. (vgl. Benke, 2005, S. 290-291)

„So bringt eine strukturelle Verhinderung oder Vermeidung von Körperkontakten mit Kindern unterschiedlichen Alters ein Kontakt-Ghetto Gleichgesinnter wie Gleichaltriger mit sich. In der Folge vollzieht sich auf den Spielplätzen eine Routinisierung kindlichen Verhaltens, die zur Langeweile tendiert bzw. die motorischen Tätigkeiten reduziert.“ (Benke, 2005, S. 291)

7.2 Wertigkeit der Straße

Die Straßenkindheit, wie sie aus den 1950er Jahren bekannt ist, bei der die Straße als öffentlicher Aufenthaltsort und Handlungsraum von allen unterschiedlichen Altersgruppen einer Nachbarschaft, einer Straße oder eines Hauses genutzt wurde, um sich zu treffen oder etwas zu unternehmen, existiert fast nicht mehr. Die Kindheit der 1990er Jahre stellt sich im urbanen Raum vollkommen anders da. Sie ist dadurch charakterisiert, dass es kaum mehr intakte nachbarschaftliche Spielgruppen,

Rückzugsmöglichkeiten und unkontrollierte informelle Treffs gibt. Das Alltagsleben ist hauptsächlich durch tägliche Verplanung und Organisation (Treff- und Zeitpunkt) gekennzeichnet, d.h. es gibt fast keine spontanen Begegnungen mehr, sondern es treffen sich für jegliche Aktivitäten nur mehr Kinder gleichen Alters in unregelmäßigen Abständen, nach Verabredungen sowie in kleinen Gruppen von zwei bis vier Personen. (vgl. Miedaner & Permien, 1992, S. 206; Büchner, 1994, S. 17; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 39; Schütze & Geulen, 1995, S. 33; Mansel, 1996, S. 16; Valentine, 1996, S. 212; Deinet, 2005a, S. 50-51; Köster, 2005, S. 13)

„Durch die Erweiterung ihres Handlungsraumes erschließen Jugendliche sich Räume und deren Bedeutungen und erweitern damit ihren Horizont. Wenn dieser Handlungsraum eingeschränkt und „verarmt“ ist (etwa durch das Fehlen informeller Treffpunkte), weichen sie aus und besetzen z.B. die Räume von Kindern (Spielplätze). Je nach sozialer Situation „verschwinden“ Kinder und Jugendliche aus der Öffentlichkeit und treffen sich fast nur zu Hause (Verhäuslichung), sind darauf angewiesen, morgen in der Schule Verabredungen zu treffen, und agieren fast immer in ständig wechselndem Zweier-Geflecht ohne die sozialen Lernmöglichkeiten der Gruppe (Terminkinder!). Kinder riskieren, alleine zu bleiben, wenn sie sich nicht verabreden.“ (Deinet, 2005a, S. 51)

Ebenfalls von besonderer Bedeutung sind Schulwege, sie haben nämlich neben ihren Gefahren (Verkehr ...) eine nicht unwesentliche Bedeutung für Kinder und Jugendliche, um in Interaktion mit ihrer Umwelt zu treten, da sie einen essenziellen Erfahrungsbereich in ihrer motorischen und sozialen Entwicklung ausmachen können, aber nur, wenn sie nicht von den Erwachsenen kontrolliert werden. (vgl. Benke, 2005, S. 196-197)

Aufgrund von Transporten mit Autos oder öffentlichen Verkehrsmitteln geht den Kindern und Jugendlichen aber dieser sehr wichtige Bereich, indem sie ihre aufgestauten Energien bzw. ihren natürlichen Bewegungsdrang ausleben und ihre Konflikte austragen können, sukzessive verloren. (vgl. Benke, 2005, S. 199)

7.3 Bedeutung von Spielplätzen

Durch die Abtrennung der Kinder und Jugendlichen von der Erwachsenenwelt, auf Spielplätze, sind sie aber auch von dessen Erfahrungswelt ausgeschlossen worden, welche sie jedoch dringend zur Entwicklung ihrer eigenen Identität benötigen. (vgl. Benke, 2005, S. 290)

„Kinder können auf solchen Spielplätzen immer nur das Gleiche unternehmen; es fehlen einfach Dinge, die veränderbar sind, die ihre Phantasie anregen.“ (Rolff & Zimmermann, 1985, S. 140)

„Sozialisation als Entwicklung der Persönlichkeit im Austausch mit der gesellschaftlichen Umwelt ist gestört, da Kinder und Jugendliche sich kaum noch mit Erwachsenen, außer ihren Bezugspersonen, im positiven Sinne auseinandersetzen können.“ (Deinet, 2005a, S. 50)

Spielplätze sollen für Kinder und Jugendliche keine Reservate darstellen, wo sie nur Eigenschaften der Raumeignung bzw. -nutzung vorfinden, sondern Handlungs- und Bewegungsabläufe unterstützen, welche reichhaltige Aktivitäten ermöglichen, die Lust, Freude, Vergnügen am Spiel bzw. spielerischen Tätigkeiten fördern und verschiedenartigste Sinneserfahrungen bewirken. Daher sind für die meisten Kinder und Jugendlichen öffentliche Spielplätze auf Dauer uninteressant, wenn sie nicht ihren geforderten altersgemäßen Bedürfnissen entsprechen. (vgl. Valentine & McKendrick, 1997, S. 221; Benke, 2005, S. 291-292)

„Ihnen sind, je nach Wohnumfeld, Zwischenräume wie Baustellen, verwilderte Grundstücke und Freiflächen oder selbst Autoparkplätze lieber als DIN-normierte Reservate vorprogrammierten Spiels. Haben sie also die Wahl, so werden sie sich in der Regel zu jenen Räumen hingezogen fühlen, die sie selbständig erschließen und unkontrolliert bespielen können.“ (Benke, 2005, S. 292)

Spielplätze müssen für alle unterschiedlichsten Altersgruppen von Kindern und Jugendlichen eine spezifische Funktion erfüllen, um von ihnen angenommen und auch genutzt zu werden, wobei in diesem Bereich die Ausstattung mit Spielgeräten und das Design eher nebensächlich sind. (vgl. Benke, 2005, S. 290)

„Spielplätze ziehen zwar viele Kinder an, fassen sie jedoch nicht schon in Gruppen, wie das in Kursveranstaltungen geschieht. Die Kinder müssen vielmehr von sich aus das zufällige Nebeneinander in Miteinander überführen, also aufeinander Bezug nehmen, sofern sie sich nicht nur allein beschäftigen wollen. Viele ortsgebundene Spielmöglichkeiten lassen sich nur in Gruppen von mehreren Kindern erschließen.“ (Nissen, 1998, S. 189-190)

7.4 Konzept der Mehrfachnutzung

Durch die ungleichen Angebote und Ausstattungen erfahren Kinder und Jugendliche unterschiedlichste Zugänge bzw. Beschränkungen zu Spielräumen. Beim Wiener Konzept der Mehrfachnutzung geht es darum, dass allen Kindern und Jugendlichen öffentliche Flächen und Räume (Schulsportanlagen, Schulfreiflächen, Kindergärten ...) an Nachmittagen, Wochenenden und in den Ferien zur freien Verfügung stehen sollen. Auch die Zwischennutzung von momentan ungenutzten Flächen (Baulücken ...), die Aufhebung von Spielverböten im (halb)öffentlichen Raum, sowie das Projekt der Wiener Spielstraße (Sperrö von Straßenabschnitten für Autoverkehr an ausgewählten Nachmittagen) sind ein Schritt in die richtige Richtung, nämlich, um die Stadt für Kinder und Jugendliche lebenswerter und attraktiver zu gestalten. (vgl. Benke, 2005, S. 119 und 148; Kessl & Reutlinger, 2013, S. 18 und 22)

7.5 Stadtplanung

Hauptaufgabe für die Stadtplanung muss es daher gegenwärtig und in naher Zukunft sein, die Stadtgestaltung bzw. -entwicklung voranzutreiben und zu einer Verbesserung des städtischen öffentlichen Raums für Kinder und Jugendliche beizutragen, damit er für sie ein attraktiver Aufenthaltsort wird, in dem sie die Möglichkeit bekommen gestaltend einzugreifen und zu lernen. Ein solches städtebauliches Konzept wäre das der sogenannten Nutzungsmischung, welches zur Förderung von sozialintegrativen Funktionen beitragen soll. (vgl. Reutlinger & Mack, 2002, S. 5)

„Nutzungsmischung ist eine städtebauliche Zielvorstellung, die die funktionale Mischung von Stadtquartieren (Verflechtung von Wohnen und Arbeit, aber auch Versorgung und Freizeit), die soziale Mischung (nach sozialen Einkommensgruppen, Haushaltstypen und Lebensstilgruppen) sowie die baulich räumliche Mischung (Gestaltung) umfasst.“ (Reutlinger & Mack, 2002, S. 5)

„Kinderfreundliche Wohnumwelten“, „Kinderöffentlichkeiten“, „beispielbare Städte“ bzw. „Durchspielbarkeit der Städte“ sollten gewährleistet werden d.h. es sollten Spielräume zur Verfügung stehen, um das kindliche Verlangen nach Spiel und Bewegung zu stillen. Weiters sollte man sich auch der Bedeutung von Kindern wieder mehr bewusst werden und sie in den Mittelpunkt gesellschaftlicher Interessen stellen. Forderungen nach einer beispielbaren Stadt kommen auf. Ob damit die gesamte Stadt als Kinderspielplatz ausgewiesen und demzufolge gestaltet, ein zonierter Spielraum auf

einem bestimmten Standort mit expliziten Kinder(vor)rechten oder mobile Spielstrukturen gemeint sind, gilt es noch abzuklären. (vgl. Kessl & Reutlinger, 2013, S. 21)

„In verdichteten Zonen wie Großstädten reduzieren sich daher Jugendräume - wenn diese planerisch überhaupt ins Auge gefasst werden – vielfach auf künstlich angelegte, räumlich bescheidene Spielplätze mit äußerst beschränkten Aktivitätsmöglichkeiten. Freiräume, die von Jugendlichen in Eigeninitiative für ihre Nutzungsvorstellungen entwickelt werden können, sind in aktuellen Planungskonzepten nur selten zu finden.“ (Vielhaber, 2012, S. 24)

7.6 Verregelungsthese

Die modernen Städte unterliegen einer ständigen Veränderung und sind heutzutage vor allem durch globale wirtschaftliche Verflechtungen, von Funktionalisierung, Institutionalisierung und „Verregelung“ der physisch-materiellen Umgebung in früher „offenen“ Räumen gekennzeichnet. Die Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen in der Stadt waren von dieser funktionalen Separierung städtischer Räume am stärksten betroffen. Die Auswirkungen dieses Prozesses wirken sowohl auf der sozialen als auch der räumlichen Ebene von Kindern und Jugendlichen, die die Stadt heute grundsätzlich als brüchig und widersprüchlich wahrnehmen. Inwiefern Kinder und Jugendliche den Lebensraum zusätzlich als „verregelt“ wahrnehmen, hängt vor allem von den Verhältnissen in ihrem Wohnumfeld ab, welche grundsätzlich durch die Bebauung, den zur Verfügung stehenden Spiel- und Freiflächen, den natürlichen und baulichen Grenzen des Wohnumfeldes, den geheimen Orten sowie der Erreichbarkeit von Grünanlagen bestimmt werden. (vgl. Valentine, 1996, S. 206; Valentine, 1997, S. 68; Baisch-Weber, 2002, S. 23; Reutlinger, 2002, S. 255 und 260; Reutlinger, 2003, S. 17-18 und 69-70; Deinet, 2005a, S. 50)

„Die Umwelt tritt den Individuen als kodifizierter, verregelter Raum gegenüber, der kaum mehr Qualitäten an sich besitzt, sondern nur mehr Mittel für andere Zwecke ist.“ (Röll, 2009, S. 267)

„Der Aneignungsprozeß ist für Kinder und jüngere Jugendliche quasi eingebettet in den „Raum“ unserer Gesellschaft, in die konkreten durch die Strukturen der Gesellschaft geschaffenen, räumlichen Gegebenheiten.“ (Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 57)

Das man Kindern und Jugendlichen spezielle Räume zur Verfügung stellt ist jedoch nicht zufrieden stellend, denn sie erleben die städtische Atmosphäre grundsätzlich als zweckentfremdet, gespalten, segregiert und mit einzelnen abgehängten und integrierten Stadtvierteln. (vgl. Reutlinger & Mack, 2002, S. 5)

„Kinder und Jugendliche müssen Risiken eingehen, wenn sie die Verregelung durchbrechen und Eigentätigkeiten entwickeln wollen. Inwieweit Aneignung als Eigentätigkeit stattfinden kann, hängt wesentlich von den äußeren Bedingungen und Möglichkeiten der Lebenswelt ab, der Bebauung, den Spiel- und Freiflächen, den natürlichen oder künstlichen Grenzen des Wohnumfeldes, den geheimen Orten der Kinder, der Erreichbarkeit von Parks. Dabei geht es nicht um „leere Räume“, sondern um die in Räumen liegenden (neuen) Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche.“ (Deinet, 2005a, S. 50)

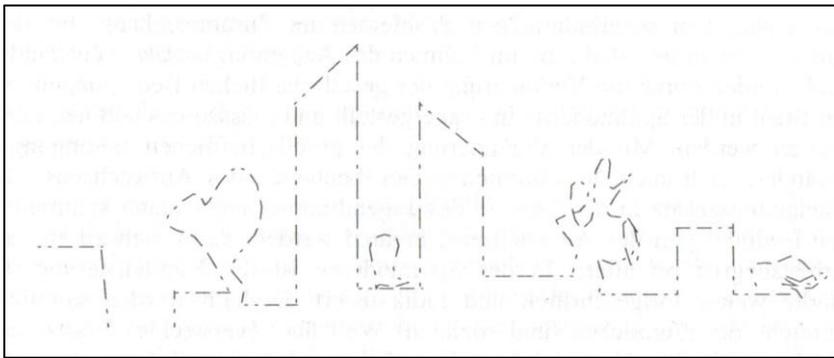


Abb. 6: Schematische Darstellung einer Stadt der 90er-Jahre (Reutlinger, 2003, S. 69)

Als Folgen der Funktionalisierung und Spezialisierung von Städten sind der „Verlust an Straßenöffentlichkeit“, der „Rückzug der Erwachsenen aus dem Wohnumfeld“ und die vermehrte Kontrolle durch „Raumwärter“ (Polizei, Sicherheitspersonal, Videoüberwachung ...) zu nennen. (vgl. Valentine, 1996, S. 214 und 217; Valentine, 1997, S. 79 und 83; Reutlinger, 2002, S. 255; Reutlinger & Mack, 2002, S. 5; Reutlinger, 2003, S. 17-18; Deinet, 2005a, S. 41; Reutlinger, 2008, S. 21)

8 Veränderungsprozesse städtischer Kindheit

Heutzutage sind durch die sich wandelnden Bedingungen des Soziallebens und Spielverhaltens sowie von Umweltbedingungen bei Kindern und Jugendlichen vor allem Entwicklungen wie „Verinselung“, „Vereinzelnung“, „Verhäuslichung“, „Verplanung“ und „Institutionalisierung“ festzustellen. Dabei kommt es zu Spezialisierungen bzw. Funktionsentfremdungen von bebauten Räumen und der Bildung von öffentlichen, gesellschaftlich organisierten Spezialräumen für Kinder und Jugendliche. (vgl. Miedaner & Permien, 1992, S. 173; Nissen, 1993, S. 241; Näsman, 1994, S. 165-166; Qvortrup, 1994, S. 7-9; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 39; Bacher, 1998, S. 269; Köster, 2005, S. 13)

8.1 Verinselung

8.1.1 Aktive Verinselung

Der Aktionsradius von Kindern und Jugendlichen in der unmittelbaren Wohnumgebung wird aufgrund der Gefährlichkeit von Aufenthaltsräumen im Freien, dem Fehlen bzw. der rückläufigen Beanspruchung von öffentlichen Räumen, der Gefahren bei der Erreichbarkeit von gewissen Plätzen, der fehlenden gleichaltrigen Spielpartner/Innen sowie der individuellen Zustimmung der Eltern eingeschränkt. Der Lebensraum wird auch nicht sukzessive von der elterlichen Wohnung aus erweitert, sondern die Kinder und Jugendlichen suchen Orte auf, die sich so weit voneinander entfernt befinden, dass sie auf Transporte mit privaten bzw. öffentlichen Verkehrsmitteln durch Erwachsene angewiesen sind. Dabei wird der überbrückte Raum selbst für die Kinder und Jugendlichen auch als zusammenhanglos und „verinselt“ wahrgenommen. Mit zunehmendem Alter werden die Kinder und Jugendlichen bei der Planung und Durchführung ihrer Freizeitaktivitäten aber immer selbständiger und die einzelnen Inseln werden im Lebensraum nun als zusammenhängend erlebt. Sie suchen vermehrt den Kontakt zu Gleichaltrigen und gleichzeitig versuchen sie der Kontrolle durch Erwachsene zu entgehen. Es erweist sich jedoch als kompliziert Treffpunkte bzw. Spielpartnern/Innen im öffentlichen Raum ausfindig zu machen. Der Schule kommt als Ort für nachmittägliche Verabredungen dadurch die größte Bedeutung zu. (vgl. Harms & Preissing, 1988, S. 100-101; Zeiher, 1990, S. 42-44; Bertels, 1991, S. 32; Honig, 1991, S. 98-102; Siewert, 1991, S. 69-71; Ennew, 1994, S. 136-140; Kovarik, 1994, S. 109-110; Näsman, 1994, S. 182; Qvortrup, 1994, S. 7-9; Fölling-Albers & Hopf, 1995,

S. 42; Brinkhoff, 1996, S. 35; Krause & Schömann, 1999, S. 7-8; Köster, 2005, S. 13-14; Vielhaber, 2012, S. 22)

„Der verinselte individuelle Lebensraum besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln in einem größer gewordenen Gesamttraum verstreut sind, der als ganzer bedeutungslos und weitgehend unbekannt bleibt.“
(Zeiber, 1994, S. 362-363)

8.1.2 Passive Verinselung

Der Aktionsradius über die elterliche Wohnung hinaus kann von den Kindern und Jugendlichen weder allein noch ohne Zustimmung der Eltern erweitert werden. Auch fehlt es ihnen an Spielpartnern/Innen aus der Nachbarschaft. Die Kinder und Jugendlichen verbringen ihre Freizeit meistens in der Nähe der Eltern d.h. entweder innerhalb der Wohnung oder sie werden zu den Erledigungen einfach mitgenommen. Erst wenn sie etwas älter sind, haben sie die Möglichkeit, ihr Umfeld zu erweitern und mit Erlaubnis ihrer Eltern an Nachmittagen Kurse zu besuchen. Dabei kommen sie in Kontakt mit Gleichaltrigen, werden von den Eltern zu den Veranstaltungen gebracht, jedoch steht sehr oft der Kursinhalt im Vordergrund und Kinder und Jugendliche bauen in der kurzen Zeit untereinander oft keine freundschaftlichen Beziehungen auf. Aufgrund der fehlenden Freundschaften verbringen viele Kinder und Jugendlichen dadurch ihre Freizeit, wenn sie nicht an Kursen teilnehmen, allein in der elterlichen Wohnung. (vgl. Zeiber, 1990, S. 44-46; Zeiber, 1993, S. 237-238; Frones, 1994, S. 150-151; Kovarik, 1994, S. 109-110; Qvortrup, 1994, S. 7-9)

8.1.3 Institutionelle Einschließung

Da viele Kinder und Jugendliche nicht gewohnt sind, sich selbst zu beschäftigen bzw. keine Spielkameraden/Innen in der Nachbarschaft haben, verbringen sie ihre freie Zeit an Nachmittagen vermehrt in außerhäuslichen institutionell betreuten Freizeiteinrichtungen. (vgl. Zeiber, 1988, S. 200; Zeiber, 1990, S. 46-47; Bertels, 1991, S. 32-33; Frones, 1994, S. 150-151; Oldman, 1994, S. 46)

„Betreuungseinrichtungen sind räumlich und zeitlich abgeschlossene soziale Welten, in denen alles für die Kinder gemacht ist und auf Kinder bezogen stattfindet. Erwachsene arbeiten berufsmäßig, um Kinder anzuregen, anzuleiten, zu beaufsichtigen und in die Ablaufroutinen, Zeitmuster und Regeln der Organisation einzufügen.“ (Zeiber, 1990, S. 46)

8.1.4 Institutionell zentrierte Einheitlichkeit

Da in Städten immer weniger öffentliche Räume für die Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stehen und dadurch für sie Bewegungsraum verloren geht, werden sie an spezielle für sie gestaltete Plätze bzw. Orte verwiesen. Die einstige Straßenkindheit findet heute nur mehr in Abenteuerspielplätzen, Kinderzentren, Kindertreffs, Jugendfreizeitheimen und Nachbarschaftsheimen statt, wo sie unter pädagogischer Betreuung von Erwachsenen stehen. Hier wird es Kindern und Jugendlichen aber noch möglich gemacht, dass sie spontan die Räumlichkeiten während der Öffnungszeiten aufsuchen, um sich mit anderen Kindern und Jugendlichen zu treffen. Da sich diese Institutionen meist in der näheren Wohnumgebung befinden, lernen sie von Grund auf auch die Raumzusammenhänge kennen. (vgl. Zeiher, 1988, S. 198; Zeiher, 1990, S. 47-49; Frones, 1994, S. 150-151; Kovarik, 1994, S. 109-110)

„In diesen im Extremum hochspezialisierten Räumen, die wenigstens gut ermöglichen, vieles jedoch verhindern, sind die einzelnen Aktivitäten der Kinder nicht nur an speziell ausgegrenzte Orte, sondern auch an ausgegrenzte Zeiten – Veranstaltungstermine, Öffnungszeiten gebunden und behindern so Kinder im Ausleben ihrer Spontanität.“ (Benke, 2005, S. 136)

8.1.5 Soziales Abseits

Diese Entwicklung nehmen Kinder und Jugendliche, die ihre Freizeit weder in halböffentlichen Räumen, noch in privaten Räumen verbringen, sondern die für ihre Aktivitäten den öffentlichen Raum bevorzugen. Dieser jedoch wird ihnen sukzessive weggenommen. (vgl. Zeiher, 1990, S. 49)

8.1.6 Auf dem Weg zur Verinselung: die einzelnen Etappen

- 1871-1920

„In diesem Zeitabschnitt bewegt sich die Kindheit in der Hochphase von Industrialisierung und Urbanisierung. Diese Phase ist gekennzeichnet durch die Verdichtung städtischer Lebensräume und der Umstrukturierung von Stadtquartieren. Bürgerliche Villen und Arbeiterviertel am Stadtrand, herrschaftliche Etagenwohnungen und Mietskasernen in der Innenstadt markieren die Segregationerscheinungen. Dienstleistungseinrichtungen nehmen in starkem Umfang zu. Kanalbau, Wasserversorgung und Elektrizität sind die Infrastruktur einer insgesamt prosperierenden Wirtschaft.

Die verbesserten hygienischen Verhältnisse und der medizinische Fortschritt sind wichtige Voraussetzungen für die hohen Kinderzahlen in stark verdichteten Wohnbezirken. Vor-verhäuslichte Formen der Kindheit finden wir vor allem bei Kindern der Mittelschicht. Die Entwicklung eines eigenständigen kulturellen Lebens bei Kindern hat in dieser ersten Blütezeit der Straßenkindheit günstige Bedingungen.

- 1920-1960

In diesem Abschnitt wird der soziale Wohnungsbau in neuen Siedlungen entwickelt. Die beiden Weltkriege erschüttern das Stadtleben in den westeuropäischen Ländern. Es kommt zu einer „Militarisierung“ des Straßenlebens. Die Väter verschwinden aus der Stadt. Es entsteht ein soziales Kontrollloch. Ökonomische Krisenerscheinungen und die Bewältigung durch die Erwachsenen im Zuge von Überlebensstrategien werden zum Lernfeld von Kindern in den Quartieren. Diese zweite Blüte der Straßenkindheit unterscheidet sich von der ersten vor allem auch dadurch, daß sie eher generationsspezifisch als klassenspezifisch ist.

- 1960-1985

In dieser Zeit wird die Modernisierung nachgeholt. Neue Wohnungen, Maßnahmen der Stadtsanierung und die rasante Entwicklung der Motorisierung vertreiben die Kinder aus ihren bisherigen Alltagsräumen. Viele Spiel- und Erfahrungsgelegenheiten werden vernichtet. Gleichzeitig und – je nach Region – auch ungleichzeitig werden die Funktionen der Straße in spezialisierter Form auf den Wohnraum übertragen oder pädagogisch-institutionell umgeformt über den städtischen Raum verteilt. Es entsteht eine Vielzahl differenzierter Inseln, die mehr oder weniger konzeptionell miteinander verbunden werden. Dies findet seinen Ausdruck in den unterschiedlichen Entwicklungsplänen der Fachämter. Die territoriale Bindung an den Außenraum nimmt ab, und die raum-zeitliche Ordnung des Lebensraums wird intensiver strukturiert. Wir treten ein in die Phase der verinselten Kindheit.

- Seit Mitte der 80er Jahre

Ökologische Krisen und Umweltbewußtsein im regionalen Bereich führen zur Forderung und teilweisen Durchsetzung der Rekonstruktion von nachbarschaftlich orientierten Quartieren. Wohnumfeldverbesserungsmaßnahmen und die Rückgewinnung von Straßenraum als sozialen Erlebnisraum eröffnen neue Erfahrungs- und Handlungsfelder. Ein auf Teilräume beschränktes Zurück zur Natur auf der

Basis einer hochentwickelten technischen Infrastruktur kennzeichnet diese Entwicklung. Neben der Veränderung der Lebensweise, der Eß-, Konsum-, Arbeits- und Freizeitgewohnheiten finden wir Prozesse enträumlichten Verhaltens bei Kindern. Mit der rasanten technologischen Entwicklung, mit Stadtteilversehen, Video, PC's und ähnlichen Errungenschaften verändert sich die sozialökologische Situation.“ (Bertels, 1991, S. 33-34)

8.2 Vereinzelung

Die gesellschaftlichen Veränderungen haben auch Auswirkungen auf das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen mit sich gebracht. Konnten sie ihre Freizeit früher mehr unter Aufsicht, Schutz und Kontrolle sowie im Kreise der Familie verbringen, so hat sich das heutzutage weitgehend dahin verändert, dass sie ihre Freizeit meist allein und außerhalb der familiären Umgebung verbringen. (vgl. Eder & Zilk, 1959, S. 7)

Bei der „Vereinzelung“ ist feststellbar, dass Kinder und Jugendliche heutzutage hauptsächlich nur mehr mit wenigen Kindern oder gar nur einem Kind spielen, welche/s dezidiert ausgewählt werden/wird und das spontane Zusammentreffen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters durch Verabredungen unter Gleichaltrigen abgelöst wurde. Auch die immer geringer werdende Zahl von Geschwistern bzw. Freunde/Innen in der Nachbarschaft sowie ein oftmals anzutreffender großer altersmäßiger Unterschied unter jungen Menschen, die in einer überschaubaren Raumeinheit leben, sind der Grund dafür, dass sich Kinder und Jugendliche heutzutage soziale Kontakte mit gleichaltrigen anderen Kindern erst aufbauen müssen, um nicht allein zu bleiben. (vgl. Büchner, 1994, S. 17-18; Köster, 2005, S. 13)

Das vorherrschende Verkehrsaufkommen (Unfallrisiko, Unfallgefährdung) hat ebenfalls einen großen Einfluss auf die freie Mobilität von Kindern und Jugendlichen, da die Eltern festlegen, ob sie ohne Begleitung selbständig Straßen überqueren, zu außerschulischen Aktivitäten fahren, den Schulweg bewältigen oder allein ausgehen dürfen. Dabei können für Kinder und Jugendliche Hauptverkehrsstraßen, Geschwindigkeitsbeschränkungen, verkehrsberuhigte Zonen als auch Rad- und Fußwege eine Begrenzung bzw. eine Erweiterung ihres Lebensraumes darstellen. Ausschlaggebendes Kriterium für die zunehmende freie Mobilität von Kindern und Jugendlichen sind dabei das Alter sowie das Geschlecht. Je höher das Verkehrsaufkommen in der Wohnstraße ist und je höher die Gefahr von den Eltern eingeschätzt wird, desto seltener trifft man Kinder und Jugendliche zum Spielen im

öffentlichen Raum an. Bei Hauptverkehrsstraßen ohne Unter- bzw. Überführungen haben Kinder und Jugendliche üblicherweise seltener die Möglichkeit sich mit anderen Kindern und Jugendlichen zu treffen oder eigenständige Erfahrungen zu sammeln. Für Kinder und Jugendliche wären vor allem Räume in innerstädtischen Altbauquartieren mit breiten Gehsteigen und Plätzen als auch in Hochhausgebieten mit vielen Wegen und Grünflächen interessant. (vgl. Berger & Krug, 1993, S. 266; Ennew, 1994, S. 136-140; Kovarik, 1994, S. 109-110; Näsman, 1994, S. 182; Valentine & McKendrick, 1997, S. 222-228; Nolteernsting, 1998, S. 60; Pieper, 1998, S. 22-24; Krause & Schömann, 1999, S. 23-24 und 28; Köster, 2005, S. 14)

8.3 Verhäuslichung

„Verhäuslichung ist ein gesellschaftliches Gestaltungsprinzip, das darauf basiert, soziale Handlungen mit Hilfe dauerhafter Befestigungen voneinander zu isolieren und auf diese Weise stabile und berechenbare Handlungsräume zu schaffen. ... Verhäuslichung grenzt die Bewegungsfreiheit menschlicher Körper als Handlungsträger ein. Die stabile Ordnung der Räume verlangt nach statischen Körpern; nach Körpern, die sich mit einer gewissen Präzision und Berechenbarkeit in der umgrenzten und durchgestalteten Umwelt bewegen können. Gewisse archaische Handlungsmuster... werden obsolet; ebenso wie es der sozialen Umwelt erschwert wird, in die verhäuslichten Handlungsabläufe einzudringen.“
(Nissen, 1998, S. 165-166)

Bei der „Verhäuslichung“ ist die Nutzung und Beanspruchung des öffentlichen Raums immer rückläufiger und das früher völlig übliche Bild der „Straßenkindheit“ geht durch fehlende Freizeitangebote im öffentlichen Bereich, Entkernung der Städte, geringere Wohndichten, Funktionalisierung und Spezialisierung der Räume, geringere Kinderzahlen, Verbauung von Freiflächen, Grundstücken, Äcker und Wiesen, Umbau der Straßenlandschaften und Zunahme des Verkehrs immer mehr verloren. Im Gegensatz dazu nimmt die „Innenraumkindheit“, d.h. eine Verlagerung von Kindern und Jugendlichen in geschlossene Räume, aufgrund der Vielzahl an Beschäftigungsmöglichkeiten in privaten Räumen (innerhalb der Wohnung) und in halböffentlichen Räumen (institutionalisierte Vereine und Freizeiteinrichtungen) stetig zu. (vgl. Zeiher, 1988, S. 188-189; Ledig, 1992, S. 34-43; Nissen, 1992, S. 133-136 und 158; Nissen, 1993, S. 242-243; Preuss-Lausitz, 1993, S. 44-45; Zeiher, 1993, S. 236-237; Frones, 1994, S. 150-151; Kovarik, 1994, S. 109-110; Nagl & Kirchler, 1994,

S. 296-297; Qvortrup, 1994, S. 7-9; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 40-41; Grefe, 1997, S. 56-57; Köster, 2005, S. 13)

„Je attraktiver der Lebensraum für die Kinder ist, desto mehr halten sich die Kinder auch draußen auf. Umgekehrt ziehen sie sich stärker in die Innenräume zurück, wenn ihnen draußen keine interessanten Aufenthalts- und Spielmöglichkeiten zur Verfügung stehen.“ (Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 49)

Die Unterschiede im räumlichen Aneignungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen sind im Großen und Ganzen hauptsächlich durch die elterliche Wohnsituation (familiäre Unterstützung und Rückzugsmöglichkeiten, Intimität, eigenes Kinderzimmer) begründet. Ab den 1960er und 1970er Jahren nahmen die Wohnfläche der Häuser und Wohnungen und damit einhergehend auch die Zahl der Zimmer bzw. die Quadratmeteranzahl pro Person im Haushalt stetig zu. Dieser aufkommende Wohlstand ermöglichte es, dass immer mehr Kindern und Jugendlichen ein eigenes, wohnliches, komfortables und meistens gut ausgestattetes Kinderzimmer zur Verfügung gestellt werden konnte. Dadurch hatten die Kinder und Jugendlichen nun innerhalb der Wohnung einen Bereich, in dem sie nicht mehr unter der direkten sozialen Kontrolle der Eltern standen. Für die Eltern ergab sich daraus eine neue Situation: Sie mussten sich im Vergleich zu den primär außerhäuslichen Aktivitäten ihrer Kinder weit weniger Sorgen machen, da diese vor gewissen äußeren Einflüssen bzw. Gefahren geschützt waren. Dieser Umstand machte es möglich, dass es für viele Kinder und Jugendliche nicht mehr unbedingt notwendig erschien, die freie Zeit im Freien zu verbringen. (vgl. Zeiher, 1988, S. 188-189; Nissen, 1992, S. 133; Kovarik, 1994, S. 108; Qvortrup, 1994, S. 7-9; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 40-41; Grefe, 1997, S. 56-57; Ariès, 1998, S. 556-562; Deinet & Icking, 2005, S. 71-72)

„Vor dem Hintergrund, daß Kinder seltener die Möglichkeit haben, unbeobachtet von Erwachsenen im unkontrollierten Spiel außer Hause ihren Bewegungsdrang auszuleben und mehr Zeit in der elterlichen Wohnung verbringen, hat sich zumindest zeitweise auch die räumliche Nähe und damit die Interaktionsdichte zwischen den Generationen geändert.“ (Mansel, 1996, S. 18)

8.4 Verplanung

Da sich viele Spiel- und Freizeitstätten in weiterer Entfernung von der heimatlichen Wohnung befinden und bei der Vielzahl an Terminen und der damit einhergehenden

geringeren zur Verfügung stehenden Zeit sowie der Bindung an gewisse Wochentage bzw. Tageszeiten wird es für Kinder, Jugendliche und Eltern immer wichtiger, dass sie sich für Treffen verabreden, damit es zu keinen Überschneidungen kommt, nicht zu große zeitliche Lücken entstehen und die belegten Kurse regelmäßig besucht werden können. Das erfordert, dass die täglichen Aktivitäten und Termine gut geplant, organisiert bzw. koordiniert werden. Das freie, spontane, ungeplante Spiel von Kindern und Jugendlichen wird dadurch immer mehr eingeschränkt und damit verbunden ergibt sich die Anpassung an ein System mit vermehrten Transport-, Warte- und Öffnungszeiten. D.h., die heutige Kindheit ist vermehrt an gesellschaftliche, räumliche und zeitliche Strukturen gebunden. (vgl. Zeiher, 1988, S. 188-201; Miedaner & Permien, 1992, S. 195; Nissen, 1992, S. 163; Nissen, 1993, S. 243-244; Preuss-Lausitz, 1993, S. 45; Zeiher, 1993, S. 235; Büchner, 1994, S. 18-19; Frones, 1994, S. 150-151; Nagl & Kirchler, 1994, S. 295-297; Oldman, 1994, S. 54; Qvortrup, 1994, S. 7-9; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 42 und 146-147; Zeiher, 1995, S. 188-189; Mansel, 1996, S. 16; Pieper, 1998, S. 17-19; Köster, 2005, S. 13)

„So kann sich das Kinderleben nicht mehr zu einer eigenständigen Spiel-Welt entwickeln. Gerade weil die Aktivitäten häufig geplant sind, kann auch das Spiel selbst nicht mehr aus der Situation heraus entstehen, und somit geht vor allem die (Spiel-)Phantasie der Kinder verloren.“ (Köster, 2005, S. 13)

Ein Zusammenhang besteht dabei auch zwischen der beruflichen Stellung der Eltern und der Anzahl von festen Terminen bzw. Vereinsmitgliedschaften der Kinder und Jugendlichen. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen aus Familien, deren Eltern eine hohe berufliche Stellung haben, konnten mehr feste Termine pro Woche festgestellt werden. Diese Kinder und Jugendlichen sind aber sehr selbständig und viel weniger auf die Hilfe ihrer Eltern bei der Terminplanung angewiesen. Die Wünsche, Anregungen und Pläne der Kinder und Jugendlichen werden auch bei der Planung ihrer Freizeit miteinbezogen. Neben der eigenen Freizeit steht auch Freizeitgestaltung mit der Familie am Programm, jedoch aufgrund der schlechten zeitlichen Vereinbarkeit von Schule und Beruf bleibt Eltern und Kindern relativ wenig gemeinsame Zeit übrig. Bei der Freizeitgestaltung kann man daher festhalten, dass es besonders wichtig ist, dass es nicht bloß zu einer reinen fremdbestimmten Regelung bei Kindern und Jugendlichen kommt, sondern, dass sie auch genügend Freiraum haben, bei der Auswahl an Freizeitmöglichkeiten miteinbezogen werden, viele unterschiedliche Möglichkeiten kennenlernen (Gesang, Musik, Bewegung, Gestaltung, Kommunikation),

um ihre eigenen Defizite kompensieren, sowie ihren Interessen, Bedürfnissen, Begabungen und Tätigkeiten nachgehen zu können. (vgl. Büchner, 1994, S. 18; Frones, 1994, S. 150-151; Näsman, 1994, S. 178; Oldman, 1994, S. 54; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 42 und 146-147; Pieper, 1998, S. 17-19 und 106)

Aufgrund des unterschiedlichen Einkommensniveaus der Eltern haben die Kinder und Jugendlichen aus unteren, mittleren bzw. oberen sozialen Schichten nicht die gleichen Möglichkeiten bei der Ausübung von kostenpflichtigen Freizeitaktivitäten, wodurch es zu einer sozialen bzw. auch zu einer sozialräumlichen Segregation kommt. Außerdem werden viele Freizeitangebote nicht mehr von staatlichen Institutionen und Einrichtungen angeboten, welche einen sozialen bzw. integrativen Aspekt verfolgen, sondern hauptsächlich nur mehr von privaten Verbänden und Vereinen. Auch die unterschiedliche Streuung von Angeboten im städtischen Bereich führen zu starken Einschränkungen bei der Auswahl an Freizeitmöglichkeiten. Für die Zukunft wird es daher wesentlich sein, dass für alle Kinder und Jugendliche die Inanspruchnahme von kostengünstigen Freizeitangeboten ermöglicht wird und sich die Schule als kooperative Institution und vertraute Einrichtung für Kinder und Jugendliche gegenüber außerschulischen privaten Anbietern vermehrt öffnet. (vgl. Ledig, 1992, S. 44-45 und 57-61; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 146-147 und 170-171; Valentine & McKendrick, 1997, S. 222-228)

„Neben einer verstärkten Pädagogisierung der Kindheit führt die Ausweitung der Kinderkulturangebote auch zu einer verstärkten Privatisierung der Lern- und Entwicklungsförderung von Kindern. Dies klingt zunächst paradox, da doch die Freizeit- und Förderangebote Teil eines öffentlichen Marktes sind und deshalb im Prinzip jedem Kind offenstehen. Doch die Möglichkeiten der Nutzung hängen von den räumlichen Entfernungen, aber auch von den zeitlichen und finanziellen Ressourcen der Eltern, nicht zuletzt aber von deren Bewußtsein über die Bedeutung solcher Angebote für die Entwicklung ihres Kindes ab und damit von ihrer Bereitschaft, ihr Kind diesbezüglich zu fördern.“ (Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 169-170)

8.5 Institutionalisierung

„Institutionalisierte Angebote sind Angebote, die durch feste Termine, einen festgelegten zeitlichen Umfang, eine gewisse Verbindlichkeit des Besuchs (z.B. durch Anmeldung, Beiträge) gekennzeichnet sind, die weiter mit Betreuung und Kontrolle durch Erwachsene verbunden sind und in denen

bestimmte gesellschaftliche bzw. vom Anbieter gesetzte Normen herrschen.“
(De Rijke, 1992, S. 15)

Während frühere Generationen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gemeinsam den öffentlichen Raum nutzten, hat sich die Situation heute weitestgehend dahin verändert, dass sich die räumlichen Sozialisationsbedingungen, seit den 1950er Jahren, durch die aufkommende Institutionalisierung stetig gewandelt haben. War der damalige Lebensraum noch durch eine Vielzahl an natürlichen Spielräumen gekennzeichnet, so verschwanden diese durch eine sukzessive Funktionalisierung und Spezialisierung von Räumen, wodurch es zu einer Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt kam. Kinder und Jugendliche sind dabei angepasst an organisatorische Strukturen und werden in ihren Handlungsmöglichkeiten durch vorgegebene Ziele zunehmend eingeschränkt. (vgl. Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 169; Ennew, 1994, S. 136-140; Fronès, 1994, S. 146 und 150-151; Näsman, 1994, S. 185; Zeiher, 1994, S. 360-361; Valentine & McKendrick, 1997, S. 220; Zeiher & Zeiher, 1998, S. 17-18 und 24-25)

„In dieser Entwicklung sind zwei für veränderte Sozialisationsprozesse wichtige Aspekte zu nennen: Einmal die Professionalisierung der Pädagogik und die Betreuung durch Experten, zum anderen die Aberkennung des elterlichen Kompetenzmonopols der Erziehung.“ (Rolf & Zimmermann, 1985, S. 128)

Bei der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen ist heutzutage allgemein ein Wandel festzustellen. Da viele Freiflächen immer mehr baulichen Maßnahmen zum Opfer fielen, entwickelte sich ein Trend hin zu einer Vielzahl von familienunabhängigen Freizeitangeboten, welche in immer größer werdenden räumlichen Distanzen und separierten Räumen zum Elternhaus ausgeübt werden. Dabei verbringen die Kinder und Jugendlichen ihre Freizeit immer häufiger in spezialisierten außerschulischen Plätzen, Förder- und Freizeitstätten, Institutionen, Verbänden, Vereinen, Organisationen und Einrichtungen, wo sie von Erwachsenen auf Basis von wissenschaftlichen, kindertherapeutischen, entwicklungspsychologischen, professionalisierten, pädagogischen und sozialpolitischen Konzepten betreut werden. (vgl. Harms & Preissing, 1988, S. 98-99; Büchner, 1990, S. 178-179; Berg, 1991, S. 22; Nissen, 1992, S. 135 und 158; Zeiher, 1993, S. 234-235; Büchner, 1994, S. 13-17; Nagl & Kirchler, 1994, S. 295-296; Näsman, 1994, S. 177; Oldman, 1994, S. 43 und 46; Qvortrup, 1994, S. 7-9; Zeiher, 1994, S. 360-361; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 42; Zeiher, 1995, S. 181; Krause & Schömann, 1999, S. 7; Köster, 2005, S. 15)

„Die Institutionalisierung und Pädagogisierung von Kindheit führte zur Einrichtung von „Spezialorten“ mit eigenen Regeln und Vorschriften, die die Handlungsoptionen der Kinder strukturieren. Die Möglichkeiten, eigene Räume mit Spielgefährten zu gestalten und zu verändern, verringern sich. Für Kinder bedeutet dies, dass sie einen Großteil ihres Alltags in einer Umwelt aufwachsen, deren kognitives Anregungspotenzial als verarmt, als wenig stimulierend anzusehen ist.“ (Röll, 2009, S. 267)

Dabei hat für Kinder und Jugendliche eine Mitgliedschaft in einem Verein meist einen besonders hohen Stellenwert, denn vor allem das sportliche Interesse und das Zusammensein mit Gleichaltrigen sind der Anreiz, um in Kontakt mit Vereinen zu treten. Man muss sich aber die Frage stellen, ob es wirklich sinnvoll ist, dass Kinder und Jugendliche heutzutage in ihrer Freizeit nur mehr organisierte Angebote besuchen, welche meist von Erwachsenen vorbestimmt werden. (vgl. Büchner, 1994, S. 23-24; Frones, 1994, S. 150-151; Pieper, 1998, S. 107-109; Köster, 2005, S. 15)

„Gelegenheit zum Austoben im Freien, Steigerung der Lebensfreude durch leibhaftes Beieinander, Erprobung des eigenen Könnens, rein formales Ausleben des Kampftriebes, kollektives Befriedigen des Geltungs- und Durchsetzungstriebes, Unter- und Einordnungsbereitschaft, Unterstellung unter die Zucht einer (Spiel-)Idee und Freude an der Konstruktion eines gelungenen, regelrechten, sauberen Spiels, das alles und wohl noch viel mehr kommt zusammen, um die Mannschaftsspiele bei den Jungen, die ein volles, erfülltes, unrationales, zweckfreies, gemeinschaftliches Leben suchen, so beliebt zu machen, daß sie geradezu die alterstypische Form des Spiels darstellen.“ (Muchow, 1963, S. 77)

Aufgrund der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche ihre Freizeit immer häufiger nur mehr in institutionalisierten Betreuungseinrichtungen verbringen, gehen zum Ausbau von diesen Freizeitangeboten die Meinungen weitgehend auseinander. Von Seiten der Kritiker/Innen wird angemerkt, dass Erziehung eine Aufgabe der Eltern sei und daher diese Angebote von Kindern und Jugendlichen nur in Ausnahmefällen (Alleinerzieher/Innen, existenznotwendige Berufstätigkeit beider Eltern) genutzt werden sollten, damit sie ihre frei zur Verfügung stehende Zeit nicht nur vorwiegend in Institutionen verbringen. Die Befürworter/Innen, die diese zunehmende Institutionalisierung als eine positive Entwicklung betrachten, setzen sich für eine Ausweitung des Angebots ein, um zur Entlastung von Familien beizutragen, den Kindern und Jugendlichen mehr Lebens- und Entfaltungsräume zu bieten und Frauen

die Möglichkeit von beruflicher, öffentlicher, sozialer und gesellschaftlicher Partizipation zu gewährleisten. (vgl. Miedaner & Permien, 1992, S. 173-174)

„Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass tatsächlich ein neuer Sozialcharakter entstanden ist. Er konstituiert sich unter den Rahmenbedingungen von Reduktion von Eigentätigkeit, Mediatisierung der Erfahrung, Expertisierung der Erziehung und angesichts von Zeitknappheit und Beschleunigung über inselhaftem und panoramatischen Raumerleben.“
(Rolf & Zimmermann, 1985, S. 154)

8.6 Kultur für/der Kinder

In der aktuellen Kindheitsforschung wird dabei zwischen zwei Ansätzen unterschieden, nämlich einerseits eine „Kultur für Kinder“ und andererseits eine „Kultur der Kinder“. (vgl. Köster, 2005, S. 14)

8.6.1 Kultur für Kinder

Die „Kultur für Kinder“ hat in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung zugenommen. Darunter versteht man vor allem Lern- und Freizeitangebote in öffentlichen bzw. privaten Institutionen, Verbänden, Vereinen, Organisationen und Einrichtungen, wo Kinder von Erwachsenen mit pädagogisierter bzw. professionalisierter Ausbildung betreut werden. Für die Eltern gibt es dabei zwei Möglichkeiten, entweder dieses fundierte Fachwissen der pädagogischen Experten/Innen in die Entwicklung bzw. Erziehung ihrer Kinder mit einfließen zu lassen oder einfach zur eigenen Entlastung die Leistungen des professionellen Personals bei der Freizeitgestaltung in Anspruch zu nehmen. Auch die Kinder können das erlernte Wissen zu ihren eigenen Vorteilen nutzen und im Alltag anwenden oder die zur Verfügung gestellten Anreize der Kurse nur innerhalb der Institutionen umsetzen. Ziel von Institutionen muss es aber sein, Kinder über die Grenzen der Freizeitstätten und -orte hinaus anzuregen damit sie eigenständig aktiv und kreativ werden. (vgl. Zeiher, 1988, S. 188; Nissen, 1992, S. 163; Ennew, 1994, S. 136-140; Nagl & Kirchler, 1994, S. 339; Oldman, 1994, S. 43 und 46; Wilk, 1994, S. 4; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 169; Mansel, 1996, S. 15; Köster, 2005, S. 14)

8.6.2 Kultur der Kinder

Im Rahmen einer „Kultur der Kinder“, welche heutzutage kaum mehr anzutreffen ist, werden Spiele, Sprache, individueller Lebensstil, Interessen und Fertigkeiten im Freizeitverhalten ... von den Kindern schon in sehr frühen Jahren selbst entwickelt, ohne sich den Vorgaben bzw. Kontrollen der Erwachsenen unterordnen zu müssen. Dabei haben vor allem der Kontakt mit jüngeren und älteren Personen, ordentliche bzw. außerordentliche Aktivitäten des täglichen Alltags als auch spontanes, ungeplantes Spielen eine bedeutende Rolle. Diese Kinder und Jugendlichen bevorzugen vielmehr den freien, öffentlichen Raum. Auch wenn sie dabei oft von Polizisten, Parkwächtern und Hausmeistern vertrieben werden, steht es Kindern und Jugendlichen ebenfalls zu, den städtischen Raum nach ihren Vorstellungen zu beanspruchen. Doch durch die sich wandelnden städtischen Lebensbedingungen, sowie ein Beiseiteschieben von Kindern und Jugendlichen aus dem Stadtbild, wird es daher immer wichtiger, dass man ihnen bereits bestehende Handlungsräume belässt bzw. neue Handlungsräume im öffentlichen Raum zur Verfügung stellt, in denen sie sich auch aufhalten dürfen und so für alle Altersschichten eine lebenswerte Stadt ermöglicht wird. (vgl. Harms & Preissing, 1988, S. 102-105; Honig, 1991, S. 98-102; Siewert, 1991, S. 71-73; Ennew, 1994, S. 136-140; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 43; Pieper, 1998, S. 106; Köster, 2005, S. 14)

9 Spielorte

In der Stadt gibt es neben den eigens für Kinder und Jugendliche hergerichteten Spielplätzen auch noch eine große Anzahl an Spielorten (Straßenraum, Fußgängerzonen, Eingangsbereiche, Innenhöfe, Durchhäuser, Öffentliche Durchgänge, Abstandsgrün, Schulvorfeld, Marktgebiete, Haltestellen, Parkplätze, Verwilderungsareale, Niemandsland, Ruderalflächen, Baustellen, Spiel am und mit Wasser, Streifräume, Bodenbeläge, Kletterbäume, Obstbäume, Spielbäume, bespielbare Treppenanlagen), welche den Kindern und Jugendlichen genauso zahllose Spielmöglichkeiten bieten. Die Vielzahl an nutzbaren städtischen Raumangeboten für Kinder und Jugendliche ist dabei ausschlaggebend für die unterstützenden Prozesse beim Aufwachsen bzw. in ihrer Entwicklung. Denn durch die individuelle Raumeignung, die laufende Interaktion von Person und Umwelt, das Vergrößern und Umgestalten von bereits vorhandenen Handlungsräumen ergeben sich für Kinder und Jugendliche viele neue Raumeignungsmöglichkeiten. Im Folgenden möchte ich einen Überblick, einiger mir wichtig erscheinenden Aufenthaltsbereiche für Kinder und Jugendliche, geben. (vgl. Loidl-Reisch, 1992, S. 27 und 30; Vielhaber, 2005, S. 7)

„Allerdings stoßen in aktuellen städtischen Milieus Kinder sehr rasch an die Grenzen ihrer Aneignungsansprüche.“ (Vielhaber, 2005, S. 7-8)

9.1 Straßenraum

Bis weit in die 1950er Jahre hinein war für Kinder und Jugendliche der Straßenraum noch ein ziemlich beliebter und ungefährlicher Aufenthaltsort zum Spielen. Durch den aufkommenden Verkehr haben die Kinderspielflächen und -möglichkeiten aber markant abgenommen. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Verwendung wird der Straßenraum nämlich von Kindern und Jugendlichen, im Gegensatz zu den Erwachsenen, hauptsächlich spielerisch durch Funktionsspiele (hinkend, hüpfend, laufend, schwenkend, werfend, ballspielend ...) überwunden. Obwohl es reichlich Gefahren und Verbote, limitierte Spielvielfältigkeit und -möglichkeiten im städtischen Bereich gibt, ist der Straßenraum für alle Altersschichten von Kindern und Jugendlichen immer noch ein extrem wichtiger und oft verwendeter Spielraum im unmittelbaren Wohnungsumfeld, da sie hier in direkten Kontakt mit der Erwachsenenwelt treten können. (vgl. Loidl-Reisch, 1992, S. 33)

„So versucht man, Kinder auf künstlich geschaffene, als Spielplätze angelegte Ersatzflächen abzudrängen, obwohl die Voraussetzungen für die Einbeziehung der Erwachsenenwelt ins Kinderspiel im Straßenraum im allgemeinen besser sind, als auf separiert gelegenen Spielplätzen: in Wohnungsferne wird ein behüteter Schonraum geschaffen, der die Kinder von der gesellschaftlichen Realität isoliert.“ (Loidl-Reisch, 1992, S. 33)

9.2 Fußgängerzonen

Diese Areale stellen kleine Bereiche von Stadtteilen dar, welche durch Rückwidmungen wieder von den Belastungen des Verkehrs befreit wurden und daher ungefähr dem Straßenraum entsprechen, wie er zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausgesehen hatte. Durch die starke Verkehrszunahme haben viele Kinder und Jugendliche im öffentlichen Raum jene Spielräume in unmittelbarer Wohnungsnähe verloren, jedoch durch die Schaffung von verkehrsberuhigten Zonen (Kraftfahrzeuge spielen eine untergeordnete Rolle) stehen ihnen diese Flächen nun wieder vermehrt zur Verfügung. (vgl. Loidl-Reisch, 1992, S. 51 und 55)

9.3 Eingangsbereiche

Von großer Bedeutung für Kinder und Jugendliche ist der Eingangsbereich, denn er liegt unweit der Wohnung und ist damit für alle Altersstufen der naheliegendste und am häufigsten verwendete Spielbereich. Die Hauptgründe als beliebten Aufenthaltsort liegen hauptsächlich darin begründet, dass er in unmittelbarer Nähe zu den Eltern liegt, was wiederum Schutz, Sicherheit und Geborgenheit verschafft, ein spontanes wechseln zwischen dem Innen- und Außenbereich ermöglicht, einen sozialen Mittelpunkt für Kommunikation darstellt und die Kinder und Jugendlichen am Alltagsgeschehen teilhaben lässt. Hauptmotive für das Verweilen im Eingangsbereich können sein: hoher Kommunikationsfaktor, Verbot der Eltern diesen Bereich zu verlassen, eigener Wille bei ihren Tätigkeiten beobachtet zu werden, Schätzen der umfassenden sozialen Kontrolle. Dieser Bereich der ständigen Kontrolle bringt aber auch Konflikte mit sich, denn durch das Spielen der Kinder und Jugendlichen im Eingangsbereich entsteht Lärm, was wiederum als störend und belästigend empfunden wird und dadurch kommt es zu Auseinandersetzungen in bzw. mit der Nachbarschaft, weil sich manche in ihrer Ruhe gestört fühlen. (vgl. Loidl-Reisch, 1992, S. 57)

9.4 Innenhöfe

Für Kinder und Jugendliche sind Innenhöfe wichtige Spielplätze, denn sie unterstützen ihre Entwicklung, und es ermöglicht ihnen ihre freie Zeit dort zu verbringen, wo sie normalerweise ausreichend Spielpartner/Innen zur Verfügung haben. Die Besonderheit liegt darin, dass sie durch die räumliche Nähe ihr eigenes Spielzeug mitnehmen können, es in der umliegenden Nachbarschaft viele Kinder und Jugendliche zum Spielen (auch für Gruppenspiele) gibt, wodurch sie wiederum soziale Kompetenzen erlernen. Aufgrund der Anwesenheit von vielen Kindern und Jugendlichen in Innenhöfen und der ständigen sozialen Kontrolle, kann es jedoch auch zu Konflikten unter den Anrainern kommen, wobei diese Kinderfeindlichkeit bei Personen mit zunehmendem Alter und ohne Kinder meistens am größten ist. (vgl. Loidl-Reisch, 1992, S. 65-66)

„Der Hof bietet täglich Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern, aber auch mit den verschiedenen Erwachsenen, mit ihren unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen.“ (Loidl-Reisch, 1992, S. 65)

9.5 Streifräume

Je älter die Kinder werden, desto weniger geben sie sich mit dem alleinigen Aufenthalt von Spielplätzen zufrieden, sondern erweitern sukzessive ihren Spiel-, Handlungs- und Erfahrungsraum im Sinne von Streifräumen. Unterschiedlichste Spielräume ermöglichen nämlich mit Erwachsenen in Kontakt zu treten und an Prozessen des täglichen Lebens teilzunehmen, daher sind diese Bereiche besonders wichtige Lernorte für Kinder und Jugendliche um sich Lebenszusammenhänge zu verinnerlichen. Streifräume variieren je nach Zeitbudget, Wetterbedingungen, Interessenslagen ... wovon sich wiederum die jeweilige Zeitspanne und Distanz des Verweilens von Kindern und Jugendlichen in diesen Räumen ableitet. Grundsätzlich handelt es sich aber dabei um keinen starren, sondern einen variablen Raum, deren Ausmaß sich laufend ändert und entlang ausgewählter Wege und Orte frequentiert wird. (vgl. Loidl-Reisch, 1992, S. 137-138)

„Die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen haben sich gegenüber früher gravierend verändert: weniger Zeit für Spiel, weniger Kinder, weniger Gruppenspiel, vor allem kaum noch Platz für Spiel im

dichtverbauten Stadtgebiet und starke Segregierung kennzeichnen die gegenwärtige Spielrealität.“ (Loidl-Reisch, 1992, S. 171)

10 Wichtige Einflussfaktoren kindlichen Verhaltens in Bezug auf ihre Lebensräume

Bei Jugendlichen hat die Auswahl von verschiedensten Freizeitorten (Vereinsräume, Sportstätten, öffentliche Plätze und Anlagen, Wohnungen ...) als Ausgangspunkt bzw. Treffpunkt (Kontaktaufnahmen, Verabredungen, Unternehmungen) für die Freizeitgestaltung besondere Bedeutung. Die Erreichbarkeit von zentralörtlichen Gegebenheiten stellt für die Jugendlichen dabei ein zusätzliches Hindernis bei der Gestaltung ihrer Freizeit dar, weil sie hängt von Faktoren wie Lebensalter, Sozialstatus der Eltern, Tageszeit, Jahreszeit, soziale und kulturelle Werte, Geschlecht, räumliche Verteilung bzw. Entfernung im städtischen Bereich, Anbindung an das öffentliche Verkehrsnetz, individuelle Motorisierung, psychischen Distanzen (sich über die Grenzen des eigenen Wohnortes hinaus zu bewegen, was jedoch nicht nur von den Jugendlichen selbst, sondern auch wiederum von deren Eltern abhängig ist) und psychosozialen Komponenten (die Bereitschaft der Eltern, die es ihren Kindern erlauben, solche zentralörtlichen Gegebenheiten aufzusuchen bzw. ihnen eine gewisse Handlungsfreiheit einzugestehen) ab. (vgl. Gukenbiehl, 1984, S. 91-97; Valentine, 1996, S. 207; Valentine, 1997, S. 68 und 71-73; Nolteernsting, 1998, S. 60; Krause & Schömann, 1999, S. 10; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000a, S. 100)

10.1 Lebensalter

Je älter die Kinder werden, desto größer werden auch ihre Aktionsradien in deren ihnen zur Verfügung stehenden Lebensräumen. Grundsätzlich ist dabei die home base von bis 6-jährigen Kindern zentraler Ausgangspunkt für ihre Unternehmungen d.h. begrenzender Faktor ist alles, was in Ruf- und Sichtweite der elterlichen Wohnung liegt. Die erste große Erweiterung des Lebensraumes findet dann mit dem Eintritt in die Schule statt, da längere Schulwege, neue soziale Kontakte und Erfahrungen gewonnen werden. Die zweite große Erweiterung des Lebensraumes findet meist im Alter von 9-10 Jahren statt, da aufgrund einer neuen Entwicklungsphase bzw. eines Schulwechsels meist neue Lebensräume und Erfahrungen gesammelt werden. Im Alter von 14-16 Jahren sind diese Prozesse dann weitestgehend abgeschlossen und es finden keine nennenswerten Lebensraumerweiterungen mehr statt.

10.2 Geschlecht

Jungen haben gegenüber Mädchen meist einen viel größeren zur Verfügung stehenden Lebensraum. Bereits bei 2-jährigen lässt sich beobachten, dass Jungen sich weiter weg von der Mutter bewegen dürfen als Mädchen. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied nimmt mit steigendem Alter immer mehr zu, so dass Jungen im Vorschulalter schon einen viel größeren Spielraum und mehr Kontakte mit Gleichaltrigen haben als Mädchen. Jungen dürfen sich generell im Gegensatz zu Mädchen, wenn sie sich im Freien aufhalten wollen, viel weiter von der Mutter entfernen, müssen viel weniger um Erlaubnis fragen und Spielen vermehrt außerhalb der Wohnung. Diese unterschiedliche geschlechtsspezifische Erziehung hat sowohl Auswirkungen wie oft bzw. wie lange sich Jungen und Mädchen ohne elterliche Kontrolle d.h. unbeaufsichtigt frei bewegen dürfen als auch auf ihr persönliches Verhalten. Dadurch ergeben sich unterschiedliche räumliche Verhaltensmuster zwischen Jungen und Mädchen. Jungen sind bei Spielplätzen meist über das gesamte Areal verteilt und spielen vermehrt Ballspiele. Mädchen sind bei Spielplätzen meist nur bei Spielgeräten anzufinden, sind nicht für sportlichen Mannschaftsspiele zu begeistern und spielen am liebsten Tischtennis, Seilspringen usw. Bis zum Alter von 12 Jahren halten sich Mädchen daher auch vermehrt auf Spielplätzen und Höfen in der Nähe der elterlichen Wohnung oder sogar in ihrem eigenen Zimmer auf. Mädchen verbinden mit Bewegung im öffentlichen Raum auch meistens mit einem gewissen Zweck (Einkaufen, Weg zur Musikstunde ...), während hingegen Jungen einfach den Raum zum Umherstreifen nutzen. Jungen bewegen sich auch viel mehr mit dem Fahrrad im öffentlichen Lebensraum und haben dadurch einen viel größeren Aktionsradius als Mädchen. Jungen erwerben gegenüber den Mädchen durch ihre vermehrten sportlichen Aktivitäten mit zunehmendem Alter auch eine viel größere Bewegungs- und Körpererfahrung sowie einen Gewinn an sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eltern machen in ihrer Erziehung auch unbewusste geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Bewegungsfreiheit und den Handlungsmöglichkeiten, denn Mädchen werden generell mehr eingeschränkt, beschützt und in häusliche bzw. soziale Verpflichtungen eingebunden, während Jungen eher uneingeschränkter, flexibler, toleranter erzogen werden und dadurch vermehrt außerhäusliche Lebensraumerfahrungen sammeln können.

10.3 Elterliches Verhalten und soziale Situation

Vor allem die Einschränkungen mütterlicherseits nehmen den Kindern die Chance den öffentlichen Lebensraum zu erkunden. Hauptgrund für die Einschränkungen der Kinder beim freien Spielen im öffentlichen Raum ohne elterliche Aufsicht sind aber die zunehmenden Gefahren bzw. Ängste der Eltern vor Unfällen. Im Vorschulalter werden die Kinder meist noch größtenteils von der Mutter begleitet und beschützt. Mit dem Beginn der Grundschule fällt dieser Begleitschutz jedoch weg und die Eltern fangen an Verhaltensregeln (Überquerverbot von Hauptverkehrsstraßen, Radfahrverbot auf stark befahrenen Straßen, Besuchsverbot von Parks, Seen ...) für ihre Kinder aufzustellen. Die Höhe der kindlichen Mobilität ist dabei von einigen elterlichen Faktoren (Geschlecht und Alter des Kindes, Berufstätigkeit der Eltern, Anzahl der Kinder in der Familie, Position eines Kindes in der familiären Geburtenfolge, Medienkonsum der Eltern, Schichtzugehörigkeit der Kinder) abhängig.

„Jene Forderung nach kindorientierter Verfügbarkeit nach mehr Zeit und Raum bedeutet aber für Erwachsene, ihre häufig übertriebene fürsorgliche Belagerung bzw. für Mütter ihre geographies of mothering dosierter einzusetzen, um nicht in umgekehrtem Sinn die kindliche Kreativität und Spontaneität zu behindern.“ (Benke, 2005, S. 114)

10.4 Siedlungsstruktureller Gebietstyp

Ausschlaggebende Faktoren für die Erweiterung des kindlichen Lebensraumes sind grundsätzlich Besiedlungsdichte (Anzahl der Personen pro km²), Qualität der Wohnumgebung (Grünflächen, Bäche, Tümpel, Wälder, Schlammlöcher, Höhlen ...), öffentliche Verkehrsanbindung sowie der Stadt-Land-Unterschied.

10.5 Übergang von drinnen nach draußen

Die Erweiterung des öffentlichen Lebensraumes für Kinder kann sich nur dann vollziehen, wenn es keine Probleme beim Übergang von drinnen nach draußen gibt.

10.6 Attraktivität

Ein Wohnumfeld ist dann attraktiv für Kinder, wenn sie viel im Freien spielen können, genügend Platz zur Verfügung steht, mit vielen anderen Kindern zusammen sein können und vor allem ungefährdet bzw. ungestört spielen können.

10.7 Jahreszeit und Wetterbedingungen

Sowohl die verschiedenen Jahreszeiten als auch die unterschiedlichsten Wetterbedingungen sind ausschlaggebend für die Aktivitäten der Kinder im Freien. (vgl. Krause & Schömann, 1999, S. 14-19)

11 Der Stellenwert des Naturraums im Rahmen kindlicher Lebenswelten

Das 20. Jahrhundert ist vor allem durch eine Industrialisierung, Technisierung und Mediatisierung aller Lebensbereiche gekennzeichnet, wovon alle Gesellschafts- und Altersschichten gleichermaßen betroffen sind. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen haben in den vorhergegangenen Dekaden die Erfahrungen in und mit der Natur dadurch um ein vielfaches abgenommen, was auch Auswirkungen auf die Aneignung von Normen und Werten hat. (vgl. Hengst, 1985a, S. 310-312)

Der Aufenthalt in der Natur spielte für Kinder und Jugendliche seit Urzeiten schon immer eine bedeutende Rolle als Raum bzw. Zeit zur Entwicklung (Bewegung, Urvertrauen, Sozialverhalten, Verhaltensweisen). Kinder und Jugendliche verbrachten bis vor ein, zwei Generationen sehr viel Zeit im Freien und organisierten sich selbst in unterschiedlichen Altersgruppen, wo sie sowohl in die Rolle als Lernende und Lehrende als auch Geführte und Führende schlüpften, was für sie wichtige Lernprozesse in körperlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht ermöglichte. (vgl. Benke, 2005, S. 46 und 295-297; Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 35-42)

„Kinder brauchen für ihre Entwicklung genau soviel Zeit, wie eh und je. Zeit, um ihr Zeit- und ihr Raum-Gefühl gemäß ihrem individuellen Rhythmus entwickeln zu können, um die Welt in ihren Zusammenhängen und nicht als eine zerstückelte Welt zu erleben.“ (Benke, 2005, S. 151)

11.1 Der Reichtum der Natur für die kindliche Entwicklung

11.1.1 Unmittelbarkeit: Eine wichtige Eigenschaft im Sozialisationsprozess

Natur hat viele Anreize und eine große Bedeutung in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, denn nur dort suchen und finden sie noch die ursprünglichsten und unmittelbarsten Erfahrungen in Verbindung bzw. im Gebrauch von Feuer, Wasser, Luft und Erde. In einem Zeitalter, welches von Second-hand-Erfahrungen, telekommunikativen bzw. virtuellen Interaktionen und technisierten bzw. mediendominierten Räumen geprägt ist, verschwindet für Kinder und Jugendliche jedoch die Möglichkeit Lebenserfahrungen über ihre Sinne aufzubauen, immer mehr. Dabei ist der Aufbau bzw. Erwerb von Körperlichkeit und Sinnlichkeit, Umgang mit

Emotionen sowie im Kontakt mit anderen Menschen für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen von enormer Bedeutung, denn nur hier, in der Natur, bekommen sie noch durch die Möglichkeit des sinnlichen, körperlichen und ganzheitlichen Begreifens, das Gefühl von Unmittelbarkeit vermittelt. (vgl. Benke, 2005, S. 294; Vielhaber, 2012, S. 24-25; Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 43-46 und 66-67)

„Die Natur dagegen bietet Vielfalt. Die Natur ist damit weder reizarm noch überreizt – im natürlichen Raum dominieren gemischte, vielfältige, der kindlichen Reaktions- und Aufmerksamkeitsspanne entsprechende Reize.“
(Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 46)

11.1.2 Naturraum als Freiheitsraum für den Erwerb von Erfahrungen

An Wochentagen finden Naturerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im städtischen Lebensraum, wenn überhaupt, meist nur mehr in vorgegebenen Räumen (Sandkisten, Abstandsgrün ...) statt, denn brachliegende Verwilderungsareale, Streifräume, Wildnisflächen, unkontrollierte Orte, Brachen, Spielstätten (Gstettn), Freiräume, Erlebnisflächen, unstrukturierte Räume, wilde Orte bzw. Terrains, Baulücken, Niemandsländer ... gehen sukzessive verloren. Erst am Wochenende besteht für Kinder und Jugendliche vermehrt die Möglichkeit durch ein größeres zeitliches Freizeitausmaß, mittels Begleitung oder Erlaubnis der Eltern, ihren Spielraum auf den Grüngürtel d.h. in städtischen Randbezirken oder im weiteren städtischen Umland auszudehnen. Dabei haben diese unstrukturierten Räume neben ihren reichhaltigen Nutzungsalternativen sowohl eine außerordentlich ökologische als auch soziale Bedeutung für die Heranwachsenden, denn sie erlauben es Kindern und Jugendlichen solche Freiräume beliebig zu bespielen, da sie weder durch Einschränkungen noch von Verboten gekennzeichnet sind. Kennzeichnend für solche Niemandsländer sind: unkontrollierte Orte, intensive Verbindungen von Kind und Raum, Vegetation und Kleintierwelt können erforscht werden, herausfordernde Materialien, Wasserpfützen, Versteckmöglichkeiten, Orte der Phantasie, Abenteuer- und Entdeckerlust, gestalterischer Freiheit und unbehinderter Selbstverwirklichung (Entfaltung der Persönlichkeit). Diese Bereiche sind weder besetzt noch funktionalisiert, erlauben individuelle Erfahrungen mit Natur, Feuer, Wasser, sich selbst und dem anderen Geschlecht und sind gekennzeichnet durch natürliche und veränderbare Strukturen. (vgl. Benke, 2005, S. 135-136 und 271-272; Daum, 2006, S. 13; Daum, 2012, S. 3-4)

„Diese Niemandsländer zum Spielen, zum Streiten, Räume in denen Unfug und Diskussion unkontrolliert stattfinden können, in denen sie sich beweisen können, die ihnen gestalterische Freiheit und Selbstverwirklichung gestatten: Wo sich Kinder ihre Wohnung bauen, ihre Geheimnisse ausleben und zum x-ten Mal ungestört etwas Verbotenes versuchen können.“ (Benke, 2005, S. 136)

Die Bedeutsamkeit von Erfahrungen in der Natur für Kinder und Jugendliche besteht daher grundsätzlich in ihrer Freiheit bzw. Freizügigkeit d.h. sie ist nur für diejenigen erfahrbar, welche sich frei, ohne Aufsicht und selbständig in diesem Raum bewegen und aufhalten dürfen. Kinder und Jugendliche spielen in solchen Erfahrungsräumen einfach viel kreativer, sie beschaffen und basteln sich selbst ihre eigenen Spielsachen, die Gruppenwertschätzung erfolgt vermehrt durch Sprachkompetenz, Kreativität, Erfindungsreichtum und es wird ihnen möglich gemacht, die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Gestaltungskraft und Zugehörigkeit selbst zu sammeln. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 46-50 und 67-68)

„Je komplexer die Anforderungen der Umwelt, desto eher werden vielfältige Kompetenzen gefördert – und belohnt.“ (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 49)

11.1.3 Naturraum: Der Raum für die Persönlichkeitsentwicklung

Kinder und Jugendliche benötigen in ihrer Erziehung sowohl Freiheiten als auch Grenzen, damit sie sich im Laufe ihrer Entwicklung elementare Kompetenzen bzw. exekutive Funktionen überhaupt aneignen können. All jene Erfahrungen, welche sie durch „Abenteuer“ d.h. dem Austesten von Freiheiten und Grenzen sammeln, helfen ihnen bei der Entwicklung, dem Aufbau bzw. Erwerb von Disziplin, Selbständigkeit, Emotionssteuerung, Zuspruch, Selbstkontrolle, Sicherheit, Trost, Selbstregulation, Vertrauen, Ritualen, innerlicher Stärke und Kraft, Widerstandskraft, Kraft der Gruppe, Mut Wenn Kinder und Jugendliche aber unter einer disziplinierenden, regulierenden, kontrollierenden Erziehung durch die Eltern stehen, können sie nicht diese Eigenschaften und Fähigkeiten (Autonomie, Selbstbestimmung, Eigenverantwortung, Meistern von Risiko, Phantasie und Kreativität, schöpferisches Denken, spontane Bezogenheit zu Menschen und anderen Wesen ...) entwickeln, welche sie instinktiv bzw. intuitiv suchen. Kinder und Jugendliche sind daher auf einen Entwicklungsraum angewiesen, wo sie alle jene Qualitäten, Eigenschaften, Fähigkeiten, Grundlagen, Erfahrungen, Kompetenzen sukzessive aufbauen können

und diese Möglichkeit das zu finden, was sie suchen, bietet ihnen vor allem die Freiheit der Natur, wo sie noch dem freien, ungeplanten, ungesteuerten Spiel nachgehen können. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 50-53 und 68-69)

„Denn die Natur ist nicht nur eine lebende Einladung zur Freizügigkeit – sie hat auch ein anderes elementares Kennzeichen: Sie ist widerständig. Natur richtet sich nicht nach unseren Wünschen. Nein, dort draußen sind wir es, die sich anpassen müssen.“ (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 50)

11.1.4 Verbundenheit von Kindern mit ihrer natürlichen Umwelt

Kinder und Jugendliche benötigen neben verlässlichen, feinfühligem und authentischen zwischenmenschlichen Beziehungen zu ihren Eltern auch Beziehungen zu natürlichen Orten bzw. zur Natur, wo sie Erfahrungen (Körpererfahrungen, grundlegende Naturerfahrungen, Beziehungen zu anderen Menschen, Bäumen, Pflanzen, Tieren, Dingen, Orten, regelmäßigen Abläufen, Stimmungen, Gerüchen, Klängen, Symbolen ...) sammeln können, welche sie für ihre Entwicklung so dringend benötigen. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 54 und 70)

11.2 Die Bedeutung der Natur für die Entwicklung von Kindern

Die Natur bietet für Kinder und Jugendliche in jeder Altersstufe vielfältige und adäquate Gelegenheiten (Freiraum, Spielraum, Beziehungsraum, Entdeckungsraum, Gestaltungsraum, Selbsterfahrungsraum, Rückzugsraum ...) für ihre Entwicklung. Vor allem der Aufenthalt im Freien (Seen, Flüsse, Bäche, Pfützen, Wiesen, Felder, Gräben, undurchdringliches Gestrüpp, uneinsehbare Plätze ...) ermöglicht es Kindern und Jugendlichen aktiv, in ihrem Tempo, selbständig und gestaltend in die Natur einzugreifen, wodurch sie Gegebenheiten (je weniger, desto aufmerksamer bzw. bedeutsamer) viel intensiver wahrnehmen. (vgl. Benke, 2005, S. 298-300; Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 56)

„Allenthalben kann man in der Natur also auf Qualitäten puncto sinnlicher Wahrnehmung stoßen, die eben nur reale Räume bzw. konkrete Räume in sich bergen und Beziehung wie Bezug zur Natur bzw. zum Umfeld, ermöglichen.“ (Benke, 2005, S. 299)

„Unsere Kinder können nur dann das Fundament für ihre weitere intellektuelle Entfaltung errichten, wenn sie ausreichende Gelegenheit erhalten, die verschiedenen Sinneskanäle und die Motorik auszubilden und

zu vernetzen. Dieser wesentliche Entwicklungsschritt gelingt nur, wenn Kinder von klein auf ihre Umwelt in ihrem eigenem Tempo und ihren eigenen Handlungen erkunden können.“ (Benke, 2005, S. 113)

Das Sammeln von Erfahrungen in der Natur und das Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen sich in der Natur aufzuhalten, zu bewegen, zu spielen, zu erforschen, zu entdecken, zu gestalten bzw. zu betätigen, bildet das Grundgerüst für ihre körperliche, seelische und mitmenschliche Entwicklung. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 57-61)

„Und dazu brauchen Kinder Umwelten ...

... in denen sie wirksam sein können – die also zu einem gewissen Grad frei gestaltbar (also nicht komplett durchstrukturiert) sind und sich damit für viele unterschiedliche Spielmotive nutzen lassen;

... in denen sie sich selbst organisieren können – die ihnen also Raum bieten, sei es für Bewegung, Erforschung oder Begegnung, aber auch den Freiraum, ihre Aktivität und Aufmerksamkeit selbst zu regulieren;

... die ihrem sinnlichen Beuteschema entsprechen – die ihre Sinne und ihre Aufmerksamkeit also auf vielfältige, unterschiedliche Weise ansprechen und die mit ihrer Unmittelbarkeit unter die Haut gehen;

... die ihnen gerade wegen dieser vielen Möglichkeiten zur Selbstaneignung auch Bindungen ermöglichen, also zu einer Art Heimat werden können.“ (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 61)

Durch das zunehmende Verschwinden von Naturräumen, Freiflächen, Grünflächen, Parks, Spielwiesen, Straßenflächen, Hinterhöfen ... im öffentlichen Raum, welche durch eine aktive, unangeleitete, natürliche und spontane Aneignung gekennzeichnet sind und dem vermehrten Aufkommen von Betreuungseinrichtungen, welche von pädagogischen Anweisungen bzw. fremdbestimmten Vorgaben geprägt sind, geht den Kindern und Jugendlichen neben fehlendem Körpergefühl und Orientierungsvermögen auch immer mehr der Kontakt zu den Erwachsenen für ihre Identitätsbildung verloren. (vgl. Benke, 2005, S. 134-136; Daum, 2006, S. 12-13)

„Die Aneignung des Raumes ist das Resultat der Möglichkeit, sich im Raum frei bewegen, sich entspannen, ihn besitzen zu können; etwas empfinden, bewundern, träumen, etwas kennen lernen; etwas den eigenen Wünschen,

Ansprüchen, Erwartungen und konkreten Vorstellungen Gemäßes zu tun und hervorbringen zu können.“ (Daum, 2006, S. 13)

Je nach Alter, Typ und Geschlecht ist für Kinder und Jugendliche Natur (Wiesen, Feldern, Wäldern, Bächen, Flüssen, Seen, Gärten, Spielstraßen, Aktiv-, Natur- und Abenteuerspielplätzen, Pfützen, brachliegenden Flächen, Plätzen und Hausgrundstücken, Wildnisflächen, Pausenhöfen, Spielplätzen, Parks, Hinterhöfen, Baugruben, Baulücken, Fabrikgeländen, Dachböden ...) überall dort, wo sie ihren Spiel- und Bewegungsdrang ausleben können und noch offene, unstrukturierte, unspezialisierte, anregungsreiche, freie, gestaltbare, reizvolle bzw. vielfältige Räume und Angebote vorfinden. (vgl. Benke, 2005, S. 388-389; Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 62)

Kinder und Jugendliche benötigen Natur bzw. natürliche Gegebenheiten, denn nur dort können sie lebensnotwendige Erfahrungen (Beziehungen zu anderen Personen, Entwicklung des Urvertrauens, Erkundung, Erforschung, freies Spiel, sinnliche Wahrnehmungen ...) sammeln, welche sie in einem bestimmten Alters- bzw. spezifischen Entwicklungsabschnitt benötigen, die ihren biologischen Entwicklungstrieb fördern und sie dadurch in ihrem Reifungsprozess unterstützen. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 63-66)

„In welchen Umwelten Kinder natürliche Entwicklungsimpulse bekommen, hat nur bedingt etwas damit zu tun, wie wild oder wie grün diese sind. Kindern geht es vielmehr um das eine: ob in diesen Erfahrungsräumen die Quellen sprudeln.“ (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 63)

11.3 Leidenschaft als Voraussetzung positiver Erfahrungen

Wenn Kinder sich intensiv mit etwas beschäftigen, können sie in einen Flow- bzw. Kohärenzzustand (höchste Präsenz und innere Verbundenheit) verfallen, d.h. sie bekommen gar nicht mit, was rund um sie herum passiert und erleben sich selbst in einem Gefühlszustand höchster Befreiung und Glück. Diese unentbehrlichen und bedeutenden Augenblicke in der Entwicklung eines Kindes verfestigen sich in ihrem Gehirn und sind für ihr weiteres Leben von enormer Bedeutung, denn diese Erfahrungen stärken nicht nur ihre Persönlichkeit, sondern ermöglichen es ihnen auch sich mit ihrem eigenen Tun zu identifizieren. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 71-75)

„Das Kind verbindet sich dabei nicht nur vollständig mit dem, womit es sich gerade beschäftigt, es verbindet sich auch mit sich selbst. Es macht eine beglückende Erfahrung mit sich selbst, mit seiner eigenen Lust am selbstständigen Entdecken und Gestalten.“ (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 72)

11.4 Verlangsamung: Eine wichtige Voraussetzung kindlicher Entwicklung

Kinder und Jugendliche benötigen sowohl mannigfaltige als auch komplexe Lebens- und Erfahrungsräume, um ihre Persönlichkeit entwickeln zu können. Dabei ist es ausschlaggebend, dass man ihnen für die Selbstaneignung ausreichend Zeit lässt und man sich dessen bewusst ist, dass sie diese Erfahrungen nicht in Schulen, Vereinen, Wohnungen oder virtuellen Welten sammeln können, sondern nur in der freien Natur. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 90-93)

11.5 Natur und Gefahren: Risikofaktoren für Kinder?

Wenn man sich Gedanken darüber macht, ob es heute im Vergleich zu früher für Kinder und Jugendliche gefährlicher (Entführungen, Misshandlungen, Verkehr ...) geworden ist, so kann man die Frage eindeutig mit „NEIN“ beantworten. Einige wesentlichen Gründe dafür sind, dass die Eltern heute ihren Kindern einfach viel näherstehen, sich der Altersabstand zwischen den Eltern und dem Zeitpunkt der Geburt der Kinder erhöht hat (wodurch Erwachsene dazu tendieren vorsichtiger zu werden), Kinder viel mehr transportiert und kontrolliert werden, mit zunehmendem Alter der Eltern die Gefahreinschätzung zunimmt und die Körpereinschätzung gegenüber ihren Kindern mit mehr Vorsicht bzw. Angst und weniger Risiko behaftet ist. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 172-176)

„Wer glaubt denn, er hätte früher auf die höchsten Bäume klettern können, wenn seine Eltern da unten gestanden wären? In Wirklichkeit haben wir nur deshalb die vielen wunderbaren Sachen machen können, weil unsere Eltern nichts davon mitbekommen haben!“ (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 175)

Heute manifestiert sich nicht nur bei den Eltern in der Erziehung ihrer Kinder, sondern im gesamten Gesellschaftssystem, immer mehr die Angst etwas falsch zu machen und eine stets größer werdende Orientierung an wissenschaftlichen Studien und Ergebnissen (was ist gefährlich, was schwächt uns, was hemmt uns, was macht uns

krank, was ist riskant, was kann passieren, was belastet uns, wie kann man Gefahren und Risiken vermeiden ...) findet statt. Diese wissenschaftlichen Untersuchungen sollen dabei helfen zu beurteilen, was unter welchen Lebensbedingungen richtig bzw. falsch ist und auf alle möglichen Bereiche bzw. Situationen (Lebensgestaltung, Glück, Gesundheit, Identität, Beziehungen, Hoffnungen, Visionen ...) sinnvolle Antworten liefern. Aber es muss uns bewusst werden, dass sich die Wissenschaft viel mehr mit den negativen und nicht den positiven Fragen (was stärkt uns, was beflügelt uns, was beseelt uns, was hilft uns ein gesundes, glückliches Leben zu führen ...) beschäftigt und nicht einfach auf alle Bereiche und schon gar nicht auf die der persönlichen Lebensverhältnisse, adäquate Antworten geben kann. (vgl. Daum, 2006, S. 13; Daum, 2011, S. 6; Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 176-180)

Kinder und Jugendliche benötigen einen komplexen, wackeligen, vielfältigen, sinnesbeanspruchenden und wenig durchstrukturierten Lebensraum, denn nur dann ist es ihnen möglich, dass sie nach eigenem Ermessen und mit angepasster Geschwindigkeit die vorgegebenen Risiken (Erfahrungsangst d.h. den eventuellen Konsequenzen angepasste Angst) für sich bewältigen können. Solche Möglichkeiten finden Kinder und Jugendliche vor allem in Freiräumen, offenen Räumen, geheimen Orten, Zwischenräumen von Straßen und Hinterhöfen, funktionsdiffusen Räumen, Schlupfwinkeln, Nischen, Baulücken, Baustellen, Brachflächen, leerstehenden Gebäuden, Abbruchhäusern, Bauspielplätzen, mit Risiko und Angst verbundenen gruseligen Orten und Plätzen oder Unheimlichen-Verlockenden-Verbotenen Territorien, denn hier können sie sich mit allfälligen Situationen und Problemen auseinandersetzen und selbständig in ihrem Tempo bewerkstelligen. (vgl. Benke, 2005, S. 298; Daum, 2006, S. 13; Daum, 2011, S. 6; Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 180)

11.6 Umgang mit Gefahren im Rahmen kindlicher Lebenswelten

Kinder und Jugendliche tasten sich bei ihren Aktivitäten in der freien Natur (große Höhen, hohe Geschwindigkeiten, wildes Toben und Raufen, Verstecken und in unbekanntes Terrain vorstoßen, Nähe zu Gefahrenstellen, Anziehungskraft zu gefährlichen Gegenständen) sukzessive an die Grenze ihrer persönlichen Gefahren-, Angst- bzw. Risikoschwelle heran, denn dadurch stärken sie nicht nur ihre Kompetenzen (Selbstvertrauen, Sicherheit, Fähigkeiten, Begabungen, Kraft, Geschicklichkeit, Widerstandsfähigkeit ...), sondern werden auch viel verletzungsunanfälliger und gesünder. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 180-182)

Der natürliche Lebensraum von Kindern und Jugendlichen beim Aufenthalt in der Natur bzw. im Freien zeichnete sich früher dadurch aus, dass Kinder unterschiedlichsten Alters aus der Umgebung zusammenkamen, sich selbst organisierten bzw. spielten und die Eltern bezüglich Aufsicht, Kontrolle und Begleitung eher eine untergeordnete Rolle spielten. Diese gemischtaltrige Gruppe (heute vermehrt gleichaltrige Gruppen) hatte nämlich den Vorteil, dass die Älteren, neben den überlieferten Spielideen, die Jüngeren auch vor Risiken bzw. Gefahren bewahrten und Regeln zu ihrem eigenen Schutz und ihrer eigenen Sicherheit aufstellten. Wichtig für die kindliche Entwicklung ist daher das behutsame selbständige Herantasten an Gefahren bzw. Risiken d.h. möglichst ohne große Beaufsichtigung durch die Eltern, denn nur dadurch können sie ihre Kompetenzen erwerben, die sie für ihr späteres Leben so dringend benötigen. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 182-184)

Eltern müssen einerseits zuerst ihren Kindern das Vertrauen entgegenbringen, damit diese Risiken eingehen dürfen, um andererseits bei den Kindern und Jugendlichen dann erst wieder den Erwerb von Selbstvertrauen zu ermöglichen. Denn nur wenn Kinder und Jugendliche selbst Erfahrungen mit Gefahren, Risiken, gefährlichen Situationen, Ängsten, Freiheit, Sicherheit ... machen können und damit umzugehen lernen, ist es ihnen möglich Kompetenzen aufzubauen. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 184-189)

11.7 Naturraum als kindlicher Erfahrungsraum

Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geht es dabei nicht nur um den Aufenthalt in der Natur allein, sondern vielmehr darum, wie sie die Natur (Gestaltungsmöglichkeiten, Unmittelbarkeit, Freiheit, Widerständigkeit, Verbundenheit ...) erleben bzw. nutzen können d.h. sie benötigen ihre eigenen altersadäquaten Räume und Flächen. Und damit spielerisches Lernen, eine gewisse Spielfähigkeit, ein freies befriedigendes Spiel bzw. ein freies Entdecken und Erforschen überhaupt stattfinden kann, benötigen Kinder eine sogenannte Fähigkeit der Doppelstrategie (Befolgen von Regeln, Arrangieren von Spielabläufen, Funktionieren von Spielen, Einfühlungsvermögen gegenüber anderen Kindern ...) d.h. das Vermögen für sich selbst und für die Gruppe zu sorgen. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 195-197)

11.8 Naturerfahrungen: Ein wichtiger kindlicher Sozialisationsfaktor

In der Entwicklungsphase von Kindern und Jugendlichen steht daher aber nicht nur der Aufenthalt in der Natur (Wald, Grün, Landschaft, Himmel ...) allein im Vordergrund, sondern zum Erwerb von Kompetenzen sind vor allem selbständige elementare Erfahrungen (ohne Erwachsene) in unstrukturierten Umwelten von besonderer Bedeutung. Ausschlaggebend in diesem gesamten kindlichen Entwicklungsprozess sind insbesondere feinfühlig, verlässliche und authentische Beziehungen, die wiederum jedoch in einem Zeitalter, welches überwiegend von Konkurrenz, Gewinnstreben, Zweckhaftigkeit, Leistungssteigerung, Individualismus, Stress, Vereinzeln, Zeitdruck und Egoismus geprägt ist nicht so einfach zu erwerben sind. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 229-233)

Allerdings hat sich der Zugang bzw. die Beziehung zur Natur sowohl bei den Kindern und Jugendlichen als auch bei den Erwachsenen stark verändert, sie sind nämlich in das Hintertreffen von Massenkonsumwaren getreten. Aus diesem Grund sollte man sich deshalb wieder auf die einfachen und wesentlichen Bedürfnisse des Lebens fokussieren d.h. weg von den materiellen Gütern und je nach Möglichkeit wieder zu einem Zurück zur Natur bemühen, damit eine entspannte, wertschätzende und kindgerechte Erziehung ermöglicht wird. Um Kinder und Jugendliche wirklich zu fördern und ihnen den Nutzen von Natur schmackhaft zu machen, ist es daher notwendig, dass zuallererst Erwachsene ihre eigene Einstellung zur Natur wieder verändern, damit in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ein Umdenken stattfinden kann. Denn sie können ihre Begabungen nur dann verwirklichen und die so wichtigen Lebenskompetenzen nur dann erwerben, wenn sie selbständig die Natur entdecken und Freiräume zurückerobern können d.h. ein Zurück zu einer freien Natur in der Kinder und Jugendliche aktiv und selbsttätig mitgestalten dürfen. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 233-237)

Daher stellt freie Natur einen adäquaten Bereich dar, in welchem Kinder und Jugendliche noch Beharrlichkeit und Durchhaltevermögen erlernen können, denn diese unentbehrlichen Eigenschaften bzw. Erfahrungen sind die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche spätere Lebensbewältigung. (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 239-241)

12 Veränderte Kindheits- und Jugendphase

Der Begriff „veränderte Kindheit“ befasst sich mit den ständig wandelnden Lebensbedingungen von Kindern im Vergleich mit älteren Generationen und wie sich diese auf die Kinder auswirken. Ausgangspunkt für diesen stattfindenden Prozess war allgemein aber der Gesellschaftswandel, welcher in der Erziehung bzw. Bildung keine moralischen Normen und Werte mehr zu vermitteln mag. (vgl. Oswald, 2006, S. 23)

„Hatten es Kinder früher einmal besser? Eine gute alte Zeit wird oft heraufbeschworen, in der die Welt angeblich noch in Ordnung war. Je älter ein Mensch freilich wird, desto mehr verklärt sich der nostalgische Blick zurück auf die eigene Kindheit.“ (Daum, 2011, S. 3)

Kinder und Jugendliche waren vor allem durch die Abnahme der sozialen Beziehungen (Geburtenrückgang, weniger Geschwister und Nachbarschaftskinder zum Spielen), Abnahme der räumlichen Erfahrungen (aufgrund von baulichen Veränderungen der Straßen und unmittelbaren Wohnumgebung als Spielplatz), Abnahme der zeitlichen Ressourcen (weniger frei zur Verfügung stehende Zeit und vermehrt fixe Termine) und einer Zunahme von Ein-Eltern-Familien betroffen. (vgl. Miedaner & Permien, 1992, S. 206; Köster, 2005, S. 7-12)

„Als Ausgangspunkt für diese Entwicklung wird nicht nur der Wandel der öffentlichen Freiräume angesehen, die immer ungeeigneter für den Aufenthalt von Kinder werden; hinzu kommt, daß Kinder heute bedingt durch den Geburtenrückgang nicht mehr selbstverständlich andere Kinder im näheren Wohnumfeld, dafür aber in Institutionen vorfinden.“ (Nissen, 1998, S. 168-169)

12.1 Erwerb von Kompetenzen

Durch den kontinuierlich stattfindenden gesellschaftlichen Wandel und die dabei sich vollziehenden Transformationsprozesse, welche vor allem die Lebensräume und die Lebensumstände der Kinder erfassen, will man versuchen, ein erhöhtes Einfühlungsvermögen seitens der Erwachsenen zu erreichen. (vgl. Hengst, 1985a, S. 302-303)

Damit Kinder und Jugendliche sich in ihrer Entwicklung frei entfalten können, ist es notwendig, dass kinderfeindliche, bzw. kinderbehindernde Strategien, Planungen,

Strukturen und Dienstleistungen (soziokulturelle Gepflogenheiten) abgeschafft werden. D.h. es soll vermehrt auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder eingegangen werden, um unterstützend zum Erwerb von Erfahrungen und Kompetenzen mit unterschiedlichen Bezugsgruppen und Institutionen beizutragen. Denn nur so ist es für sie möglich, auf ihre eigene Art und Weise die so lebensnotwendigen Normen und Werte sowie ein gesundes Welt- und Menschenbild zu entwickeln. (vgl. Hengst, 1985a, S. 302-305)

Vor allem die Schule steht dabei im Mittelpunkt der Diskussionen, weil sowohl Kinder schon vor Beginn der Pflichtschule frühkindlicher Erziehung und Betreuung unterliegen als auch Jugendliche einen beträchtlichen Teil ihres Tages in Ganztagschulen verbringen, müssen sie ihre Lebensgestaltung diesem System unterordnen. Aufgrund dessen, dass im Sozialisationsprozess die Schule nicht unbedingt als Bildungs- und Lerninstanz verstanden werden kann, muss herausgefunden werden, wo und wie Kinder und Jugendliche die für ihre Lebensbewältigung so wichtigen Kompetenzen erwerben können. (vgl. Hengst, 1985a, S. 303)

„Freizeit hat für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eine wesentliche Bedeutung als Lern- und Erfahrungsraum in dem sie Rollen- und Verhaltensmuster ausprobieren können und wichtige soziale Kompetenzen erlernen.“ (Kränzl-Nagl, 1998, S. 249-250)

Für Jugendliche hat die Bedeutung von sozialen, interaktiven und kreativen Freizeitaktivitäten, welche für die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, Autonomie bzw. Identität, eines eigenverantwortlichen Handelns, von sozialen und kognitiven Kompetenzen, von Selbständigkeit, von soziokulturellen Normen und Werten sowie sozialen Erfahrungen wesentlich sind, immer mehr zugenommen. (vgl. Machwirth, 1984, S. 125; Hetzer, 1990, S. 92-94; Miedaner & Permien, 1992, S. 199; Kränzl-Nagl, 1998, S. 250; Pieper, 1998, S. 25 und 67-68; Bofinger, 1999, S. 45; Krause & Schömann, 1999, S. 8)

Obwohl es eigens für Kinder ins Leben gerufene Konsumgüter- und Medienindustrien, Massenprodukte, Massenkulturwaren, Pädagogisierungs- und Institutionalisierungsprozesse ... gibt, haben alle diese Erneuerungen eines gemeinsam, nämlich, dass sie nicht den typisch kindlichen Lebensformen, Lern- und Handlungsfeldern entsprechen, sowie beim Aufbau von Erfahrungen, Normen und Werten wenig förderlich sind. (vgl. Hengst, 1985b, S. 10)

„Da die Kinder seit den siebziger Jahren (im Gegensatz zu allen vorherigen Kindergenerationen) von Geburt an mit einer neuen Welt, einer ungeheuren Informationsvielfalt, einem Kommunikations- und Mediennetz von nie gekannter Dichte, hochtechnisierten Nahumwelten, verunsicherten Erwachsenen konfrontiert werden, müssen sie ihre Erfahrungen auf ganz neue Art strukturieren.“ (Hengst, 1985b, S. 10-11)

12.2 Verschiebung der Entwicklungsphasen

Neben der Angleichung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen innerhalb verschiedenster Lebensbereiche kommt es auch immer mehr zur Erweiterung auf speziell für Kinder und Jugendliche zugeschnittene Angebote (Spielorte, Spielgegenstände, Kindermedien, organisierte Freizeitangebote, professionelle Betreuung in sozialpädagogischen und schulischen Einrichtungen, organisierte und vorstrukturierte Spielumwelten ...). (vgl. Hengst, 1985b, S. 9-10)

„Pädagogische und wissenschaftliche Durchdringung des Kinderalltags haben naturwüchsige und traditionell-selbstverständliche, nicht-geplante und unkontrollierte Lern- und Sozialisationsprozesse zerstört bzw. deren vollständige Neustrukturierung provoziert.“ (Hengst, 1985b, S. 9-10)

Auch haben Kinder und Jugendliche, im Vergleich zu vorangegangenen Generationen, zwar zu vielen mit den Erwachsenen übereinstimmenden Bereichen, Erfahrungsfeldern, Strukturelementen vermehrte Zugänge, jedoch unterscheiden sie sich wesentlich dadurch, wie sie Erfahrungen (Erfahrungsausschnitte, Ausgangserfahrungen, Erfahrungssequenzen, Erfahrungsorganisation) handhaben und sich diese aneignen. (vgl. Hengst, 1985b, S. 11)

Festzustellen gilt es, ob Kinder und Jugendliche wirklich scheinerwachsener geworden sind, oder ob sich soziale und kulturelle Verhältnisse (Lebensbedingungen) einfach so sehr verändert haben. Kindern und Jugendlichen soll der vermehrte Zutritt zu immer mehr Erfahrungsbereichen, welche sie für ihre Lebensbewältigung benötigen, gewährt werden, anstatt dass er ihnen verwehrt bleibt. (vgl. Hengst, 1985b, S. 12-14)

Es gibt Veränderungen bezüglich den Grenzen von Kindheit, der Vorstellung von Kindheit sowie der Grenze zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt, denn es lässt sich vermehrt feststellen, dass Kinder sich nicht nur anziehen, verhalten, sprechen und aussehen wie Erwachsene, sondern, dass es keine

geschützte Kindheit mehr gibt in der Kinder von der Erwachsenenwelt getrennt, abgeschirmt und behütet aufwachsen. (Winn, 1984, S. 16-17)

12.3 Aufenthaltsorte von Kindern und Jugendlichen

Wesentlich für die Ausübung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche ist Natur, Landschaft und Wasser sowie eine gut ausgebaut Infrastruktur. Treffpunkte für Kinder und Jugendliche sind dabei: Jugendfreizeithäuser, Abenteuerspielplätze, Vereinsheime, Sportanlagen, Freizeitbäder, Freizeit- und Erlebnisparks, Freizeit- und Erholungszentren, Vereinshäuser, Spielplätze, Freiflächen, Sportplätze, Sporthallen, Schwimmbäder, Grünanlagen, Höfe, Wohnstraßen, Plätze, Fußgängerbereiche, Gärten, Brachgrundstücke, Wiesen, Wälder, Bäche, Seen und Naturparks. (vgl. Busch, 1989, S. 35-36; Fölling-Albers & Hopf, 1995, S. 39; Pieper, 1998, S. 115; Krause & Schömann, 1999, S. 7)

„Die Umwelt des Stadtkindes kann modellhaft in Form von vier verschiedenen Sektoren mit unterschiedlicher Wertigkeit dargestellt werden:

Der Innenbereich oder Intimbereich, auch „Schwellenbereich“ genannt, Wohnung und Haus, das „Drinne“ (wie Kinder sagen).

Die Wohnumgebung, alles was das Kind von der Haustür aus erreichen kann, der Nahbereich und der erweiterte Nahbereich der Wohnung, das „Draußen“ (wie Kinder es nennen).

Der große und weite Bereich der großstädtischen Einrichtungen, die von Kindern nacheinander und punktuell erfahren werden und die für ihre Sozialisation von Anfang an von sehr unterschiedlicher Bedeutung sein können.

Die Räume und Erlebnisbereiche, die eine Stadt umgeben und die meistens als freie Landschaft bzw. Natur bezeichnet werden, die aber von einem Stadtkind nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Wohnumgebung erlebt werden, dass Verkehrsmittel benutzt werden müssen, um sie zu erreichen, was bei Kindern eine „Bewußtseinslücke“ bezüglich des räumlichen Zusammenhangs erzeugt.“ (Reutlinger, 2003, S. 33)

12.4 Mädchen und Burschen: ein Einblick in geschlechtsdifferenzierte Entwicklungschancen

Sowohl Mädchen als auch Burschen haben grundverschiedene Bedürfnisse, Ansprüche, Erwartungen, Interessen, Vorstellungen ... bei der Aneignung bzw. Nutzung von sozialen und räumlichen Gegebenheiten. (vgl. Valentine & McKendrick, 1997, S. 220-223 und 228-229; Nissen, 1998, S. 183-193; Reutlinger & Mack, 2002, S. 4; Benke, 2005, S. 265; Daum, 2006, S. 14; Daum, 2012, S. 4-5)

In sozialen und öffentlichen Räumen ist jedoch eine vermehrte Anwesenheit von Jungen feststellbar, welche prinzipiell ein viel raum- und bewegungsbetonteres Handlungsformat (Ballspiele, Skateboarden ...) sowie unterschiedlichere Kommunikations- und Interaktionsformen aufzuweisen haben als Mädchen, denn diese verbleiben hauptsächlich in ihnen vertrauten Gefilden, halten sich in anderen Lebens- und Sozialbereichen auf und ihre räumliche Reichweite ist im Vergleich zu denen der Jungen verhältnismäßig begrenzt, da diese mit mehr Verpflichtungen bzw. Einschränkungen (Schutz, Kontrolle, Erlaubnis) konfrontiert werden. (vgl. Nissen, 1998, S. 159-160 und 190-191; Reutlinger & Mack, 2002, S. 4; Benke, 2005, S. 265-266 und 273-274; Daum, 2006, S. 14; Daum, 2012, S. 4-5)

„Mädchen würden sich tendenziell seltener als Jungen neue Handlungsräume erschließen; ihre Aktionsbreite sei geringer und ihre Gegenstandserkundung eingegrenzter als die der Jungen. Ein wenig Anreize bietender Handlungsraum motiviere Mädchen weniger als Jungen, die Grenzen dieses Raums zu überschreiten und umliegende Räume zu erforschen, sie seien daher in ihrem Handlungsraum auf die gut kontrollierten und übersichtlichen Frei- und Spielflächen eingeeengt.“ (Nissen, 1998, S. 161)

Es ist jedoch eine Entwicklung erkennbar, dass Mädchen den öffentlichen Lebens- und Sozialraum immer mehr nutzen und dieser für sie als Selbstdarstellungs- und Kommunikationschance immer mehr an Bedeutung gewinnt, wodurch sie auch von einer persönlichen Zunahme an Selbstbewusstsein, Selbständigkeit, Erfahrungen, Selbstwertgefühl, Eigenständigkeit und Handlungsfähigkeit profitieren. (vgl. Nissen, 1998, S. 161 und 202-214; Reutlinger & Mack, 2002, S. 4; Benke, 2005, S. 265; Daum, 2006, S. 14; Daum, 2012, S. 4-5)

„Wirken allerdings günstigenfalls alle Bereiche im positiven Sinne zusammen, so können über die Bausteine Selbstwert, Identität, Freiheit, Abgrenzung, Sensitivität, Spontaneität, Phantasie und familiäre Nähe - um nur einige zu nennen - Fundamente errichtet werden, die den postmodernen Anforderungen an die Kinder gerecht werden können.“ (Benke, 2005, S. 113)

Daher ist es nicht unverständlich, dass einige Eltern ihre Kinder lieber zu Hause vor dem TV, PC, Playstation, Xbox, Wii ... oder in Betreuung durch andere Erwachsene bei Vereinen, Kursen, Veranstaltungen, Aktivitäten ... sehen, was zwar negative Auswirkungen auf die Bewegungsfreiheit im öffentlichen Raum hat, jedoch müssen sich die Eltern dadurch weniger Sorgen um die Sicherheit (negativer Einfluss fremder Personen, unsittliche Berührungen, Verkehr, Gefahren, Gewalt, Pädophile, Kindesentführung, Mord, Missbrauch ...) gegenüber ihren Kindern machen. (vgl. Hetzer, 1990, S. 92; Valentine, 1996, S. 208 und 212; Valentine, 1997, S. 69-70; Valentine & McKendrick, 1997, S. 220-223 und 228-232; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000a, S. 100-101; Benke, 2005, S. 265-266 und 273-274)

„Während der Prozeß der Verhäuslichung vor allem Jungen aus der Öffentlichkeit der öffentlichen Freiräume entzogen hat, hat der Prozeß der Institutionalisierung vor allem Mädchen die Öffentlichkeit der institutionalisierten öffentlichen Räumen zugänglich gemacht.“ (Nissen, 1998, S. 192)

Es sind aber auch die Kinder selbst, welche sich um ihre eigene Sicherheit fürchten und sich daher nicht so häufig im öffentlichen Raum aufhalten, vor allem bei Mädchen (Belästigungen, Angst, Bedrohungen, Gewalt, Missbrauch, Entführungen ...), wobei hierbei auch noch kulturelle Unterschiede bezüglich dem Aufenthalt im Freien zu berücksichtigen sind. (vgl. Valentine & McKendrick, 1997, S. 220-223 und 228-229; Nissen, 1998, S. 199 und 212; Benke, 2005, S. 274-276)

Um Mädchen diese Angstgefühle zu nehmen, wäre es daher sinnvoll, wenn man bereits bei der Planung gewisse Anforderungen (Ausstattung, Einsehbarkeit, Überschaubarkeit, Beleuchtung, Zugänglichkeit ...) bei der Gestaltung von Freiräumen berücksichtigen würde. (vgl. Valentine & McKendrick, 1997, S. 220-223 und 228-229; Benke, 2005, S. 268 und 274-276)

Da Mädchen viel kleinere Bewegungsräume nutzen und sich vermehrt in der unmittelbaren Wohnumgebung aufhalten, ist es notwendig, dass für sie im

halb(öffentlichen) Raum vermehrt Plätze, Wege, Höfe, Vorgärten, Hausvorbereiche, Gehsteige und Spielorte zur Verfügung stehen. (vgl. Nissen, 1998, S. 190; Benke, 2005, S. 134 und 257-268)

Damit auch Mädchen in der sozialen und räumlichen Umwelt ihre eigenen Erfahrungen sammeln und Kompetenzen (Eigenständigkeit und Selbstbestimmung, Defizitbewältigung, Planung, Koordination, Zeitstrukturierung, Kommunikation, Rückzugs- und Diskussionsmöglichkeiten, Anerkennung und Zuwendung, Sensitivität, Umweltbeziehung, selbstbewusstes Auftreten und Agieren in der Öffentlichkeit, autonomes und selbstbestimmtes Handeln, individuelle Raumeignung, Selbständigkeit und Selbstvertrauen, Organisationstalent, Identitätsentwicklung, Austragen von Konflikten, Leistungsakzeptanz, eigene Grenzen und Stärken) entwickeln können, bedarf es offenen Räumen ohne Einschränkungen, Vorschriften, Regeln, Normierungen, Verboten, Reglementierungen und Kontrollen durch Erwachsene. (vgl. Nissen, 1998, S. 198-214; Benke, 2005, S. 134 und 257-268)

„Ihnen eröffnen sich noch weniger Möglichkeiten, sich über Grenzen hinwegzusetzen und so wichtige Erfahrungen mit ihrer räumlichen und sozialen Umwelt zu machen.“ (Nissen, 1998, S. 161-162)

Mädchen halten sich viel mehr im Innen- als im Außenbereich auf, was jedoch nicht freiwillig, sondern hauptsächlich aufgrund von auferlegten Restriktionen der Eltern, elterlicher Erwartungshaltung gegenüber Mädchen eines frühreifen Verhaltens, vermehrter Einbindung zu Tätigkeiten im Haushalt, Obhut der Geschwister oder Erledigung von Einkäufen zurückzuführen ist. Diese Ausgrenzung von räumlichen als auch sozialen Erfahrungen in der Wohnumgebung kann bis zu einer Stunde pro Tag betragen d.h. Mädchen können nur halb so viel Zeit im Freien verbringen als Jungen. (vgl. Nissen, 1998, S. 159-160 und 184-199; Benke, 2005, S. 266)

13 Kindliche Raumeignung

„Aneignung meint sehr allgemein das Erschließen, Begreifen, Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln ... der Umwelt.“ (Daum, 2006, S. 11)

Kinder und Jugendliche benötigen ein offenes Verhältnis zum Raum d.h. die räumlichen Verhältnisse allein sind nicht ausschlaggebend für ihr Verhalten bzw. Bewusstsein (Persönlichkeitsentwicklung ...), sondern es kommt immer auf die individuellen Verbindungen von Subjekt und Realität an. (vgl. Daum, 2006, S. 11; Daum, 2011, S. 5)

Räume stellen für Kinder und Jugendliche keine einseitigen, vorgegebenen, materiell eingeschränkten Wirklichkeiten dar, sondern sie werden von ihnen persönlich durch Beziehungen, Kommunikation, Handlungen (Wahrnehmungen, Befindlichkeiten, Hoffnungen, Erfahrungen, Bedürfnissen, Vorstellungen, Wünschen, Bewertungen ...) als Handlungs- und Bildungsräume gestaltet. (vgl. Daum, 2012, S. 5)

„Indem sich Menschen in die Gesellschaft integrieren, in sie hinein wachsen, eignen sie sich die Gesellschaft, ihre Verhältnisse, ihre Bedeutungen, ihre Normen und Werte usw. an. Dieser Aneignungsprozess ist ein aktiver Prozess. Das bedeutet, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse, Bedeutungen, Kompetenzen etc. nicht automatisch verinnerlicht und aufgesogen, sondern individuell bearbeitet und verarbeitet werden.“ (Daum, 2006, S. 11)

Unter Aneignung versteht man daher einen Prozess, der die stetige Auseinandersetzung der Menschen mit ihrer Umwelt voraussetzt und die Verarbeitung (innere und äußere Realität) dieser Impulse, welche in Form von sozialer Interaktion und Kommunikation stattfinden. (vgl. Daum, 2006, S. 11; Daum, 2011, S. 5)

„Wenn Aneignung also nicht als passiv-hinnehmender Vorgang, sondern als konstruktiv-handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt zu verstehen ist, so müssen Kinder und Jugendliche ausreichend Gelegenheit erhalten, sich Realität selbstständig anzueignen, sie mit anderen und für andere zu verarbeiten und sie womöglich auch zu verändern.“ (Daum, 2006, S. 12)

Es ist jedoch festzustellen, dass sich kindliche und jugendliche Lebensräume bzw. ihr außerhäusliches Verhalten (Einschränkungen von Spielmöglichkeiten, Schwinden der Eigentätigkeit, Verlust von Phantasie und Kreativität ...) im Vergleich zu früheren

Generationen gravierend verändert haben. Denn anstatt sich selbständig und weitestgehend autonom ihre Umwelt anzueignen und freiem, spontanem, unkontrolliertem Spiel auf Straßen, Wiesen, Wegen, Plätzen, Hinterhöfen ... nachzugehen, reduzieren sich heute ihre Möglichkeiten im städtischen Bereich auf die Nutzung monofunktionaler Plätze und Räume sowie vorgefertigter Spielplätze. Ihre Erfahrungen sammeln sie vermehrt durch Fernseher und Computer. (vgl. Daum, 2006, S. 12; Daum, 2011, S. 5; Daum, 2012, S. 5)

„Die Aneignung des Raumes ist das Resultat der Möglichkeit, sich im Raum frei bewegen, sich entspannen, ihn besitzen zu können; etwas empfinden bewundern, träumen, etwas kennenlernen, etwas den eigenen Wünschen, Ansprüchen, Erwartungen und konkreten Vorstellungen gemäÙes zu tun und hervorbringen zu können.“ (Daum, 2011, S. 6)

Dadurch, dass städtische Räume unter ständiger Neugestaltung, Umstrukturierung und Veränderung stehen, ist es für Kinder und Jugendliche nicht einfach, sich diese Räume und die darin implizierten Bedeutungen aktiv anzueignen. Diese Aneignungsabläufe, in Form von Eigentätigkeit, sind jedoch nicht so sehr von äußeren Gegebenheiten als vielmehr von sozialen und politischen Entscheidungen abhängig, denn umso mehr Anregungen, Förderungen, Chancen, Möglichkeiten Kinder und Jugendliche in ihrer Lebensgestaltung bzw. -bewältigung bekommen, desto positiver werden die Auswirkungen auf die Entwicklung von persönlichen und sozialen Kompetenzen ausfallen. (vgl. Daum, 2006, S. 14; Daum, 2012, S. 4)

„Folglich müssten Prinzipien bzw. Kriterien für eine den Kindern angemessene, spielbare Umwelt etwa so aussehen:

- Vielfalt an intensiv wahrnehmbaren Elementen und Strukturen;
- Natürlichkeit, Aufforderungscharakter, Unfertigkeit bzw. Veränderbarkeit der einzelnen Elemente;
- Anbindung der Spielumwelt an die reale Umwelt, keine Ghettosituation von Spiel;
- Möglichkeiten zu freiem, unbeobachtetem Spiel und damit wenigstens teilweise Suspendierung von Normen, Zwängen und Kontrollen.
- Fazit: Es kommt darauf an, mit Kindern zusammen immer wieder neue Anlässe des räumlichen Erlebens, Handelns und Aneignens zu finden bzw. zu erfinden!“ (Daum, 2012, S. 5-6)

13.1 Aneignung von Raum bei Kindern und Jugendlichen

- „eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt

„Aneignung ist die tätige Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer konkreten Umwelt, mit Gegenständen, Materialien, Werkzeugen usw.“ (Deinet, 1999b, S. 38)

In den Städten geht es für Kinder und Jugendliche viel weniger um die Möglichkeit der Erschließung neuer Räume, sondern viel mehr um die Möglichkeit der Umnutzung vorhandener Räume, um ihre eigene Identität zu entwickeln. Inwiefern dieser Aneignungsprozess in unterschiedlichsten Räumen stattfinden kann, hängt vor allem von den vorgegebenen gesellschaftlichen Bedingungen ab, welche dies ermöglichen bzw. verhindern können. (vgl. Böhnisch, 1996, S. 154; Valentine, 1997, S. 67-68; Deinet, 2005a, S. 45 und 49)

„Die Lebensqualität des Außenbereiches wird in den Augen der Kinder weniger von der speziellen infrastrukturellen Ausstattung mit Spielplätzen und Freizeiteinrichtungen bestimmt. Wichtiger sind für sie die Zugangsmöglichkeiten und Bespielbarkeit von Grünflächen, Bürgersteigen, Straßen, Hofeinfahrten, Garagen, Durchgängen, Begrenzungsmauern, also die allgemeine Gestaltung der räumlichen und architektonischen Außenzonen.“ (Deinet, 2005a, S. 46)

- (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc.
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen

Martina Löw erkannte die Notwendigkeit gegenkultureller Räume für Kinder und Jugendliche, um deren Handlungsfähigkeit zu erhalten. Dabei ist es notwendig, dass sich Kinder und Jugendliche nicht nur in institutionalisierten Räumen aufhalten, sondern sie sich auch abseits dieser vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturen selbständig und aktiv Räume aneignen. (vgl. Deinet, 2004b, S. 185; Deinet, 2005b, S. 129)

„Fragt man nach den Bildungspotentialen aktiver Raumgestaltung und -aneignung, dann ist an die unterschiedlichen Arrangements von Rückzugsräumen zu denken, d.h. solcher Orte und Arrangements, die durch maximale Distanz zu den Routinen und Zwängen des Alltagslebens

gekennzeichnet sind und dadurch kognitive Distanzierung und Reflexion erleichtern sollen.“ (Deinet, 2004b, S. 186)

Öffentliche Räume besitzen unterschiedlichste Nutzungs- und Aneignungsmöglichkeiten und haben für Kinder und Jugendliche eine enorme Bedeutung im Bereich soziales Handeln, Entwicklung sozialer Identität und moralisches Urteilsvermögen sowie dem Erwerb von Handlungskompetenzen. Die von ihnen ausgehenden Handlungs- und Verhaltenserwartungen sind dabei an gewisse soziokulturelle, gesellschaftliche Bedingungen (Schichtzugehörigkeit, Alter, Geschlecht) gebunden, wodurch sie sich auch in ihrer Raumnutzung, Raumbesetzung, Raumerschließung und Raumbewertung deutlich voneinander unterscheiden. (vgl. Nissen, 1998, S. 153-156)

- Erweiterung des Handlungsraumes (Nutzung der neuen Möglichkeiten, die in erweiterten Räumen liegen)

„Trotz vieler Einschränkungen ist die Erweiterung ihres Handlungsraumes eine dominante Tätigkeit im Aneignungsprozess von Kindern und Jugendlichen.“ (Deinet, 1999b, S. 38)

- Veränderung vorgegebener Situationen, Räume und Arrangements

Kinder und Jugendliche benötigen abwechslungsreiche, anspruchsvolle, mannigfaltige, anregende, freie, nicht festgelegte Situationen, Gelegenheiten und Räume die ihnen Erlebnis-, Erfahrungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten ermöglichen. (vgl. Deinet, 2004b, S. 184; Deinet, 2005a, S. 51)

„Die Veränderung von Räumen und Situationen ist eine spezifische Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen, in der sie ein hohes Maß an Eigentätigkeit entwickeln. Typisch für diese Form der Aneignung ist das Medium des Spiels, als intermediärer Bereich zwischen den subjektiven Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen von Kindern und Jugendlichen und der Welt der Erwachsenen.“ (Deinet, 1999b, S. 38-39)

- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz

„Die Erweiterung ihrer motorischen Fähigkeiten ist die Grundlage für komplexere Aneignungsprozesse und Abstraktionen im Sinne der „Bedeutungsverallgemeinerung“. (Tätigkeitstheoretischer Ansatz).“ (Deinet, 1999b, S. 38)

- Eigentätige Nutzung neuer Medien zur Erschließung virtueller sozialer Räume

Martina Löw stellte fest, dass Kinder und Jugendliche nicht nur zur selben Zeit differierende Raumvorstellungen haben können, sondern auch, dass sie im selben Augenblick zwischen verschiedenen Räumen agieren können. (vgl. Deinet, 2004b, S. 184)

„Sie stellen Verbindungen her zwischen unterschiedlichen Räumen, etwa dem konkreten geografischen Ort, an dem sie sich gerade befinden (dem durch Aneignung eine Sinnbedeutung gegeben wurde, sodass ein sozialer Raum entsteht) und den entfernteren Orten und sozialen Räumen, mit denen sie jederzeit kommunizieren können (über Handy oder PC) sowie virtuellen Räumen im Internet (chatrooms), die z.T. auch als soziale Räume verstanden werden.“ (Deinet, 2004b, S. 184)

- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen

„Sie machen sich fremde Orte zu Eigen, erschließen sich deren Bedeutung und die Möglichkeiten, die in Räumen liegen und vergrößern damit ihren Horizont im Sinne einer Verbreiterung ihres Verhaltensrepertoires.“ (Deinet, 1999b, S. 38)

- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen im Sinne von „Unmittelbarkeitsüberschreitung“ und „Bedeutungsverallgemeinerung“.“ (Deinet, 2003, S. 111; Deinet, 2004a, S. 113; Deinet, 2006, S. 60)

Die Qualität und Struktur von Räumen hängt vor allem von den qualitativen Möglichkeiten in der Aneignung, Umgestaltung und Vernutzung von Räumen ab. Je mehr sich Jugendliche mit den Sozialräumen verbinden bzw. auseinandersetzen können, desto komplexere Aneignungsprozesse (Bedeutungsverallgemeinerung, Unmittelbarkeitsüberschreitung) finden, statt, welche einen Zuwachs an Erfahrungen sowie eine Steigerung der Lebensbewältigungskompetenzen ermöglichen. (vgl. Baisch-Weber, 2002, S. 68)

„Die epochaltypisch überformten logischen Entwicklungszüge („Stufen“) der Ontogenese der Raumanneignung (raumbezogene Bedeutungsverallgemeinerung, Unmittelbarkeitsüberschreitung und verallgemeinerte Handlungsfähigkeit).“ (Braun, 2004, S. 45)

13.2 Aneignungskonzepte und neue Raumvorstellungen nach Martina Löw

„Die Aneignungsprozesse beziehen sich nicht auf „wertfreie“ Räume, denn die räumliche Umwelt ist gleichzeitig besetzt, gesellschaftlich definiert und funktionalisiert.“ (Deinet, 2004a, S. 113)

13.2.1 Tätigkeitstheoretisches Aneignungskonzept

Das tätigkeitstheoretische Aneignungskonzept beschäftigt sich mit dem Aspekt des Wachstums von Kindern und Jugendlichen sowie deren Lebensräumen, in denen sie sich aufhalten. Martina Löw ließ dabei neue Raumvorstellungen mit einfließen. (vgl. Deinet, 2005a, S. 53; Deinet, 2006, S. 54)

„Räume werden darin als Möglichkeitsräume verstanden, weil die in ihnen eingelagerten gesellschaftlichen Sinngewebungen vom Subjekt erschlossen werden müssen bzw. Kinder und Jugendliche Orten und Räumen einen eigenen Sinn geben und sich so ihre Lebenswelt erschließen.“ (Deinet, 2004a, S. 113)

Tätigkeitstheoretisches Aneignungskonzept und kritischer Aspekt

„Die Rede von der Aneignung, arbeitet bezogen auf Raum mit der Vorstellung des jenseits menschlichen Handelns existierenden Raums, der aktiv angeeignet werden kann. Raum wird also weder prozesshaft noch als zu konstituierend gedacht, sondern vorausgesetzt, dann aber die Eigenaktivität betont.“ (Deinet, 2006, S. 54-55)

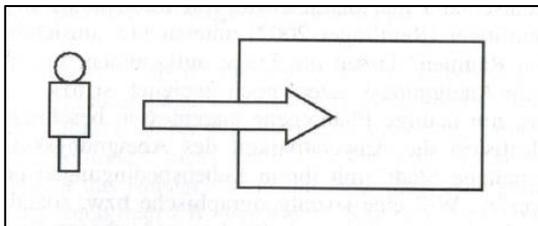


Abb. 7: Trennung von Subjekt und Raum nach Martina Löw (Deinet, 2005a, S. 54)

13.2.2 Neue Raumvorstellungen (Absolutistischer Raumbegriff)

In wissenschaftlichen Publikationen wurden Subjekt und Raum grundsätzlich immer als zwei unterschiedliche Teile betrachtet. Dabei wurde der Raum als ein außenstehender

Bereich, den die Person betreten, nutzen und umgestalten kann, angesehen. Daher wurde angenommen, dass Subjekte nur ohne Raum vorkommen (absolutistisch) und es wurde nicht weiter auf die Wechselbeziehungen zwischen Sozialräumen und den darin lebenden Personen eingegangen. (vgl. Deinet, 2004b, S. 180; Deinet, 2005a, S. 54; Deinet, 2006, S. 55)

„Absolutistisch meint hier, dass Raum als eigene Realität, nicht als Folge menschlichen Handelns gefasst wird. Raum wird als Synonym für Erdboden, Territorium oder Ort verwendet.“ (Deinet, 2006, S. 55)

13.2.3 Dynamischer Raumbegriff (Trennung von Subjekt und Raum)

„Meine These ist, dass nur, 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.“ (Deinet, 2006, S. 55-56)

Durch die gegenseitigen Wechselbeziehungen von Raum und Subjekt kann es bei jeder Person zu einem individuell verschiedenartigen Raumempfinden kommen. Dabei ist es möglich, dass an ein und demselben Ort auf der Welt, abhängig davon, welche Bedeutungen bzw. Veränderungen die Subjekte dem Raum zuschreiben, sich alle möglichen Arten von verschiedensten Räumen ausbilden können. (vgl. Deinet, 2004b, S. 181; Deinet, 2005a, S. 54; Deinet, 2006, S. 56)

„Raum ist eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten.“ (Deinet, 2006, S. 56)

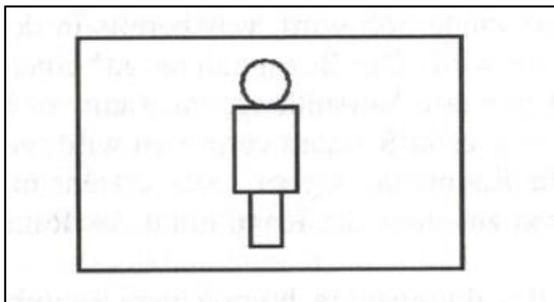


Abb. 8: Einheitlicher homogener Raum nach Martina Löw (Deinet, 2005a, S. 55)

Martina Löw, welche sich viel mit dem dynamischen Raumbegriff auseinandersetzte, stellte auch einen Wandel in der Raumaneignung fest. Von den einst einheitlichen

Raumbeschaffenheiten des Zonenmodells (Dieter Baacke) bis zur aktuellen Raumanewnung nach dem Inselmodell (Helga Zeiher). (vgl. Deinet, 2004b, S. 181; Deinet, 2005a, S. 55; Deinet, 2006, S. 56)

„Heute wandelt sich die räumliche Sozialisation folgendermaßen: Es entsteht eine verinselte Vergesellschaftung, die Raum als einzelne funktionsgebundene Inseln erfahrbar macht, die über schnelle Bewegungen (Auto fahren, öffentliche Verkehrsmittel) verbunden sind und durch Syntheseleistungen zu Räumen verknüpft werden. Die Konstitution des kindlichen Raums geschah idealtypisch in konzentrischen immer größer werdenden Kreisen. Diese Allianz existiert nun nicht länger, da sich neben den Verinselungserfahrungen auch Kommunikationsformen ändern.“ (Deinet, 2006, S. 56-57)

13.2.4 Homogener Raumbegriff

Für heutige Kinder und Jugendliche ist es im Vergleich zu früheren Kindheiten um einiges schwieriger geworden, sich homogene Raumvorstellungen aufzubauen. (vgl. Deinet, 2004b, S. 181; Deinet, 2005a, S. 55; Deinet, 2006, S. 57)

„Diese neue Sozialisationserfahrung bestätigt nicht mehr die Vorstellung im Raum zu leben. Raum wird nun auch als diskontinuierlich konstituierbar und bewegt erfahren. An einem Ort können sich verschiedene Räume herausbilden. Dadurch entsteht, so meine These, neben der kulturell tradierten Vorstellung, im Raum zu leben, d.h. von einem einheitlichen homogenen Raum umgeben zu sein, auch eine Vorstellung vom Raum, die einem fließenden Netzwerk vergleichbar ist.“ (Deinet, 2006, S. 57)

Die Ursache für das Verschwinden der homogenen Raumvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen sieht Martina Löw vor allem durch den hohen Stellenwert, den die neuen Medien in der Gesellschaft einnehmen, begründet. (vgl. Deinet, 2004b, S. 182; Deinet, 2005a, S. 55; Deinet, 2006, S. 57)

„Was jedoch die Kinder und Jugendlichen betrifft, die mit Cyber-space-Technologien aufwachsen, so ist meine Schlussfolgerung, dass in virtuellen Räumen systematisch wiederholt wird, was bereits in der verinselten Raumanewnung vorgegeben wird: Die Bezugnahme auf einen nicht einheitlichen Raum.“ (Deinet, 2006, S. 57)

Homogener Raumbegriff und Kritik an Institutionen (Konzepte, Handeln)

„Das wichtigste Ergebnis dieser Zusammenführung bildungssoziologischer, jugendkultureller und auch psychologischer Untersuchungen ist daher, dass das Handeln nach wie vor mit der Vorstellung im einheitlichen homogenen Raum zu leben, geprägt ist, dies aber nicht länger als einzige Raumvorstellung unterstellt werden kann.“ (Deinet, 2006, S. 57-58)

13.2.5 Aneignung als Spacing (Bewegung, Veränderung, Verknüpfung von Inseln)

Damit Aneignungskonzepte bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auch angewendet bzw. umgesetzt werden können, ist es unerlässlich, dass aktuelle Raumvorstellungen von Kindern und Jugendlichen mit einfließen, denn für sie ist es meist nicht schwierig, sich mit verschiedenen Raumvorstellungen zurecht zu finden. (vgl. Deinet, 2004b, S. 182; Deinet, 2005a, S. 56; Deinet, 2006, S. 58)

„Dies bedeutet, dass sich neben der Kontinuität der tradierten Raumvorstellung mit den für Messungen und Orientierungen notwendigen Kenntnissen auch eine Vorstellung von Raum zu etablieren beginnt, die Raum statt einheitlich als uneinheitlich, statt kontinuierlich als diskontinuierlich, statt starr als beweglich manifestiert. Diese Annahme der Herausbildung einer gleichzeitigen neuen Raumvorstellung basiert jedoch nicht nur auf einer verinselten Sozialisation, sondern auch auf dem Einfluss neuer Technologien.“ (Deinet, 2006, S. 58)

Um diese neuen Raumvorstellungen im klassischen Aneignungsbegriff zu integrieren, wird es erforderlich sein, diese Separierung zwischen Individuum und Raum zu überwinden und dahingehend anzupassen, dass es sich dabei um die „tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt“ handelt. Aufgrund der aktuellen Raumveränderungen muss es für Kinder und Jugendliche möglich sein, sich selbständig Räume anzueignen (Spacing) sowie die verinselten Räume untereinander zu verknüpfen. (vgl. Deinet, 2004b, S. 183; Deinet, 2005a, S. 57; Deinet, 2006, S. 58-59)

„Die von Kindern und Jugendlichen heute zu leistende Verbindung unterschiedlicher (auch virtueller und symbolischer) Räume kann im Aneignungsbegriff als aktive prozesshafte Form eingebunden werden. Aneignung der Lebenswelt heute bedeutet, Räume zu schaffen (Spacing) und sich nicht nur vorhandene gegenständlich anzueignen.“ (Deinet, 2006, S. 59)

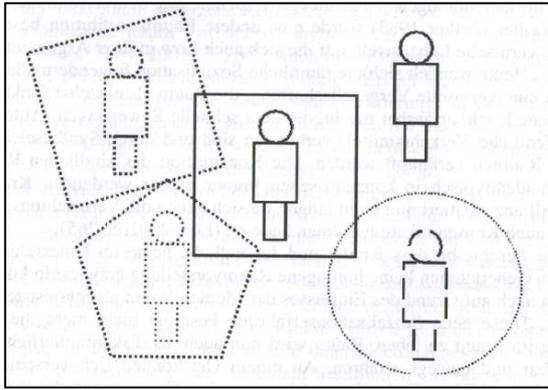


Abb. 9: Neue Raumvorstellung von Martina Löw (Deinet, 2005a, S. 56)

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, ob sich Kinder und Jugendliche in ihrem Freizeitverhalten verändert haben und das früher übliche Erschließen von natürlichen multifunktionalen Räumen in konzentrischen Kreisen nicht mehr üblich ist, sondern sie durch funktionalisierte und spezialisierte Räume geprägt sind und ihre Freizeit hauptsächlich nur mehr in nicht zusammenhängenden privaten, öffentlichen bzw. halböffentlichen Bereichen verbringen, was unter dem Phänomen der „Verinselung“ in der Literatur beschrieben wird.

Es lässt sich nicht leugnen, dass sich den vergangenen fast 100 Jahren die kindlichen Freiräume sehr stark verändert haben, denn es gibt weniger freie Räume, Niemandsländer, ökologische Nischen und auch die frei zur Verfügung stehende Zeit wird weniger auf der Straße verbracht, da diese einfach viel zu gefährlich geworden ist. Die öffentlichen Bereiche sind durch Erwachsene viel mehr reguliert und kontrolliert und eine Vielzahl an Räumen, Orten und Plätzen ist abgesperrt und eingezäunt oder mit Geboten bzw. Verboten belegt.

Ob es – wie es zunehmend der Fall ist – einen Vorteil oder Nachteil darstellt, dass Kinder und Jugendliche ihre Freizeit primär in institutionalisierten Einrichtungen verbringen, bleibt der Einschätzung jedes einzelnen Erziehungsberechtigten überlassen und seiner eigenen Entscheidungsfreiheit. Einerseits werden Kinder in diesen Einrichtungen zwar von qualifiziertem Personal betreut, sie sind vor Gefahren geschützt, treffen sich mit Gleichaltrigen, werden in ihrem Talent, Tun bzw. ihrer Motivation gefördert, aber andererseits stehen sie auch unter der ständigen Kontrolle von Erwachsenen, werden in ihrer Kreativität durch vorgegebene Inhalte gehemmt, sind an Öffnungszeiten und Dauer der Kurse gebunden und meist sind Transporte mittels öffentlichen Verkehrsmitteln zu/von den Veranstaltungen nötig.

Man muss sich aber bewusst sein, dass es nicht nur Kinder und Jugendliche gibt, welche von einer „Verhäuslichung“, „Verinselung“, „Mediatisierung“ oder „Institutionalisierung“ betroffen sind, sondern es genauso noch Kindheiten gibt, welche hauptsächlich die öffentlichen Freiräume nutzen, nicht nur weil sich Eltern die Kursbeiträge nicht leisten können, sondern weil sie einfach ausreichend Möglichkeiten (Grünanlagen, Parks, Hinterhöfe, Wiesen, Wälder ...) in ihrer natürlichen Wohnumgebung vorfinden und von den Erziehungsberechtigten das freie Bewegen, Erkunden, Spielen auch zugelassen wird.

Durch diesen selbständigen Aufenthalt im Freien müssen Kinder von sich selbst aus aktiv und kreativ werden, denn sie müssen sich um Spielpartner/innen bemühen, eigenständig Spiele entwickeln sowie mit Konflikten umgehen und diese lösen lernen. Sowohl Burschen als auch Mädchen sollten die gleichen Möglichkeiten eröffnet werden in Kontakt mit dem öffentlichen Raum zu treten, denn sie lernen durch das Auseinandersetzen mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen soziokulturelle Gepflogenheiten bzw. Normen und Werte. Auch ist es wichtig, dass sie Identitätsfiguren bei ihrer Entwicklung unterstützen, sie durch unangeleitetes Bewegen, Ausprobieren, Üben in Freiräumen ein gesundes Körpergefühl entwickeln, damit sie mit Gefahren, Risiken und Ängsten umgehen lernen. Dies und noch vieles mehr ist nötig, damit Kinder und Jugendliche die so wichtigen Kompetenzen (Eigenständigkeit, Selbstbewusstsein, Selbständigkeit, Selbstvertrauen ...) erwerben und aufbauen können, welche sie für ihr späteres Leben benötigen werden.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass es seit der letzten groß angelegten Untersuchung von Martha Muchow in den 1930er Jahren zwar umfassende Auseinandersetzungen mehr mit diesem Thema gegeben hat, das allerdings die meisten Studien sehr allgemein formuliert wurden ohne dabei Angaben bezüglich der Größe und Einwohneranzahl von Städten zu machen bzw. es keine Unterscheidungen bezüglich der unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten von im Stadtkern oder am Stadtrand lebenden Kindern und Jugendlichen gemacht wurde. Insofern bleibt zu hoffen, dass in Zukunft wieder mehr Forschungsinteresse diesem so wichtigen Thema entgegengebracht wird.

Literaturverzeichnis

- Ariès, P. (1998). *Geschichte der Kindheit*. München: Dt. Taschenbuch Verlag
- Baacke, D. (1984). *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Baacke, D. (2003). *Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bacher, J. (1998). *Die Wohnumwelt von Kindern: Ausstattung, Nutzung, Bewertung und Wohlbefinden. (267-285)*. In Kränzl-Nagl, R., Riepl, B., & Wintersberger, H. (1998). *Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag
- Baisch-Weber, A. V. (2002). *Die Bedeutung des Sozialraums für Lebensbewältigungsprozesse Jugendlicher. Eine vergleichende Untersuchung zweier Sozialräume einer norddeutschen Großstadt*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH
- Benke, K. (2005). *Geographie(n) der Kinder. Von Räumen und Grenzen (in) der Postmoderne*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung
- Berg, C. (1991). *Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. (15-40)*. In Berg, C. (1991). *Kinderwelten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Berger, I. & Krug, M. (1993). *Zwischen Kirchturm und Doppelgarage. Kinder auf dem Land. (261-266)*. In Elschenbroich, D. & Pagenstecher, L. (1993). *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch*. München: Kösel
- Bertels, L. (1991). *Raumerfahrung und Kindheitsverläufe. (26-35)*. In Honig, C. (1991). *Betr.: Kindheit '90*. Grevenbroich: Jugendamt der Stadt Grevenbroich
- Bofinger, J. (1999). *Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. (25-162)*. In Bofinger, J., Lutz, B., & Spanhel, D. (1999). *Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. Eine explorative Studie über Hintergründe und Zusammenhänge*. München: KoPäd Verlag
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Böhnisch, L. (1996). *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Bornemann, E. & Böttcher, H. (1964). *Der Jugendliche und seine Freizeit. Chancen und Gefährdungen*. Göttingen: Verlag für Psychologie
- Braun, K.-H. (2004). *Raumentwicklung als Aneignungsprozess. (19-48)*. In Deinet, U. & Reutlinger, C. (2004). *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*.

Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Brinkhoff, K.-P. (1996). Kindsein ist kein Kinderspiel. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens und notwendige Perspektiverweiterungen in der modernen Kindheitsforschung. (25-39). In Mansel, J. (1996). Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen: Leske + Budrich
- Bronfenbrenner, U. (1989). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Büchner, P. (1990). Durch frühe Verselbständigung zu größerer Selbständigkeit? Thesen zur Kindersportkultur. (178-191). In Preuss-Lausitz, U., Rülcker, T., & Zeiher, H. (1990). Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Büchner, P. (1994). (Schul-) Kindsein heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen. Zum Wandel des heutigen Kinderlebens in der Folge von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen. (9-39). In Büchner, P., Grundmann, M., Huinink, J., Krappmann, L., Nauck, B., Meyer, D., Rothe, S. (1994). Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht Band 4. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Büchner, P. (1995). Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. (196-212). In Preuss-Lausitz, U. (1995). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Busch, H.-J. (1989). Kindheit am Ende oder Kindheit ohne Ende? Psychoanalytisch-sozialpsychologische Aspekte veränderter Sozialisationsbedingungen von Kindern. (21-42). In Geulen, D. (1989). Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Daum, E. (2006). Raumaneignung – Grundkonzeption und unterrichtspraktische Relevanz. In: GW-Unterricht, 103, S. 7-16
- Daum, E. (2011). Wie Kinder sich Räume aneignen. In: Kinderschutz aktiv, 92, S. 3-7
- Daum, E. (2012). Wie Kinder sich Räume aneignen (Teil 2). In: Kinderschutz aktiv, 93, S. 3-6
- De Rijke, J. (1992). Untersuchungsanlage, sozial-ökologischer Ansatz und Beschreibung der Regionen. (7-30). In Deutsches Jugendinstitut (1992). Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München: Deutsches Jugendinstitut
- Deinet, U. & Icking, M. (2005). Subjektbezogene Dimensionen der Aneignung. (59-73). In Deinet, U. (2005). Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Deinet, U. (1987). Im Schatten der Älteren. Offene Arbeit mit Kindern und jüngeren Jugendlichen. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Deinet, U. (1990). Der konzeptionelle Kern: Raumaneignung. Raumaneignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. (57-70). In Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Deinet, U. (1992). Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich
- Deinet, U. (1999a). Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich
- Deinet, U. (1999b). Sozialräumliche Konzeptentwicklung als zentrale Qualität einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit. (29-48). In Verein Jugendzentren der Stadt Wien (1999). Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. Wien: Verein Jugendzentren der Stadt Wien
- Deinet, U. (2003). Sozialräume als Lebenswelten verstehen! Der „sozialräumliche Blick“ der Sozialpädagogik am Beispiel der Kinder- und Jugendarbeit. (106-123). In Lauermaun, K. & Knapp, G. (2003). Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt-Ljubljana-Wien: Verlag Hermagoras
- Deinet, U. (2004a). Raumaneignung als Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit. (111-130). In Sturzenhecker, B. & Lindner, W. (2004). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Deinet, U. (2004b). „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. (175-189). In Deinet, U. & Reutlinger, C. (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deinet, U. (2005a). „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzeptes. (27-57). In Deinet, U. (2005). Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deinet, U. (2005b). Jugendeinrichtungen als Aneignungsräume. (115-132). In Deinet, U. (2005). Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deinet, U. (2006). Aneignung und Raum – sozialräumliche Orientierungen von Kindern und Jugendlichen. (44-63). In Deinet, U., Gilles, C., & Knopp, R. (2006). Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung. Dimensionen-Planung-Gestaltung. Berlin: Frank & Timme GmbH

- Diskowski, D., Harms, G., & Preissing, C. (1988). Kinder und Technik. (161-182). In Harms, G. & Preissing, C. (1988). *Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit*. Berlin: Fipp-Verlag
- Eichholz, R. (1991). Kindheit '90: Eine Querschnittsaufgabe. (36-41). In Honig, C. (1991). *Betr.: Kindheit '90*. Grevenbroich: Jugendamt der Stadt Grevenbroich
- Eder, A. & Zilk, H. (1959). *Die Freizeit der Wiener Hauptschüler. Eine pädagogische, entwicklungspsychologische und soziologische Studie*. Wien: Verlag für Jugend und Volk
- Ennew, J. (1994). Time for Children or Time for Adults. (125-143). In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury
- Fölling-Albers, M. & Hopf, A. (1995). *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen*. Opladen: Leske + Budrich
- Fleischhauer, K. (1978). *Freizeitmöglichkeiten der Bevölkerung im ländlichen Raum*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Frones, I. (1994). Dimensions of Childhood. (145-164). In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury
- Geulen, D. (1989). *Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Grefe, C. (1997). *Ende der Spielzeit. Wie wir unsere Kinder verplanen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Gukenbiehl, H. L. (1984). Freizeitverhalten. (71-99). In Machwirth, E. & Gukenbiehl, H. L. (1984). *Freizeitwünsche und Freizeitverhalten Jugendlicher. Eine Jugendbefragung*. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag
- Harms, G. & Preissing, C. (1988). Kinderöffentlichkeit und Straßensozialisation. Überlegungen zu städtischer Kindheit heute. (91-108). In Harms, G. & Preissing, C. (1988). *Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit*. Berlin: Fipp-Verlag
- Hengst, H. (1985a). Perspektiven einer subjektorientierten Kinderkulturforschung. Ein Ausblick. (302-315). In Hengst, H. (1985). *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Hengst, H. (1985b). *Kinderalltag im internationalen Vergleich. Zur Einführung*. (9-16). In Hengst, H. (1985). *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Herzberg, I. (2001). *Kleine Singles. Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig allein verbringen*. Weinheim und München: Juventa Verlag

- Hetzer, H. (1990). Entwicklung des Spielens. (77-103). In Hetzer, H. (1990). *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle u. Meyer
- Honig, C. (1991). Schnittflächen. (96-103). In Honig, C. (1991). *Betr.: Kindheit '90*. Grevenbroich: Jugendamt der Stadt Grevenbroich
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2013). Spielraum – fünf Vergewisserungen. (17-24). In Kessl, F. & Reutlinger, C. (2013). *Urbane Spielräume. Bildung und Stadtentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS
- Köster, C. (2005). *Veränderte Kindheit. Qualitative und strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag
- Kovarik, J. (1994). The Space and Time of Children at the Interface of Psychology and Sociology. (101-122). In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury
- Kränzl-Nagl, R. (1998). Freizeit im Kinderleben. (249-265). In Kränzl-Nagl, R., Riepl, B., & Wintersberger, H. (1998). *Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag
- Krause, J. & Schömann, M. (1999). *Mobilität und Raumeignung von Kindern*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW
- Ledig, M. (1992). Vielfalt oder Einfalt – das Aktivitätenspektrum von Kindern. (31-74). In Deutsches Jugendinstitut (1992). *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit*. München: Deutsches Jugendinstitut
- Loidl-Reisch, C. (1992). *Orte des Spiels*. Wien: Verlag der Stadt Wien
- Machwirth, E. (1984). Verkehrskreise und Wohnsituation. (125-156). In Machwirth, E. & Gukenbiehl, H. L. (1984). *Freizeitwünsche und Freizeitverhalten Jugendlicher. Eine Jugendbefragung*. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag
- Mansel, J. (1996). Glückliche Zeit – Schwierige Kindheit? (7-24). In Mansel, J. (1996). *Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*. Opladen: Leske + Budrich
- McKendrick, J.H., Bradford, M.G. and Fielder, A.V. (2000a). Time for a Party! Making sense of the commercialisation of leisure space for children. (S. 100-116). In Holloway, S. and Valentine, G. (2000). *Children's Geographies: Living, Playing, Learning*. London: Routledge
- McKendrick, J.H., Bradford, M.G. and Fielder, A.V. (2000b). Kid customer? Commercialization of playspace and the commodification of childhood. In: *Childhood*, 7(3), S. 295-314
- Miedaner, L. & Permien, H. (1992). *Betreuungssituation und Nachmittagsgestaltung von Mädchen und Jungen – zur Weiterentwicklung familienergänzender*

- Angebote. (171-215). In Deutsches Jugendinstitut (1992). Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München: Deutsches Jugendinstitut
- Muchow, M. & Muchow, H. H. (1935). Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg: Martin Riegel Verlag
- Muchow, H. H. (1963). Flegeljahre. Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der „Vorpubertät“. Ravensburg: Otto Maier
- Muchow, H. H. (1964). Jugendgenerationen im Wandel der Zeit. Beiträge zur Geschichte der Jugend. Wien: Brüder Hollinek
- Muchow, M. & Muchow, H. H. (1978). Der Lebensraum des Großstadtkindes. Mit einer Einführung von Jürgen Zinnecker. Bensheim: Päd. Extra Buchverlag
- Nagl, R. & Kirchler, E. (1994). Kinderfreundschaften und Freizeitgestaltung. (295-347). In Wilk, L. & Bacher, J. (1994). Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen: Leske + Budrich
- Näsman, E. (1994). Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe. (165-187). In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (1994). Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury
- Nissen, U. (1990). Räume für Mädchen?! Geschlechtsspezifische Sozialisation in öffentlichen Räumen. (148-160). In Preuss-Lausitz, U., Rülcker, T., & Zeiher, H. (1990). Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Nissen, U. (1992). Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. (127-170). In Deutsches Jugendinstitut (1992). Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München: Deutsches Jugendinstitut
- Nissen, U. (1993). Modernisierungstendenzen im Kinderalltag. Sind Mädchen die „modernen“ Kinder? (241-246). In Elschenbroich, D. & Pagenstecher, L. (1993). Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. München: Kösel
- Nissen, U. (1998). Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Nolteernsting, E. (1998). Jugend, Freizeit, Geschlecht. Der Einfluß gesellschaftlicher Modernisierung. Opladen: Leske + Budrich
- Oldman, D. (1994). Adult-Child Relations as Class Relations. (43-58). In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (1994). Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury
- Oswald, S. (2006). Veränderte Kindheit in regional vergleichender Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Opaschowski, H. W. (1976). Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Opaschowski, H. W. (1987). Konsum in der Freizeit. Zwischen Freisein und Anpassung. Hamburg: Anton Lettenbauer GmbH+Co
- Peek, R. (1995). Kindliche Erfahrungsräume zwischen Familie und Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung zum Stellenwert der Wohnumwelt im Alltag junger Kinder. Münster: Waxmann
- Pieper, I. (1998). Kinder, Jugendliche und Freizeit. Erkrath: Deutsche Gesellschaft für Freizeit
- Preissing, C., Preuss-Lausitz, U., & Zeiher, H. (1990). Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen? (10-19). In Preuss-Lausitz, U., Rülcker, T., & Zeiher, H. (1990). Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Preuss-Lausitz, U. (1993). Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Preuss-Lausitz, U. (1995). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Qvortrup, J. (1994). Childhood Matters: An Introduction. (1-23). In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (1994). Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Reutlinger, C. & Mack, W. (2002). Eine Stadt zum Aufwachsen. Impulse für eine kinder- und jugendfreundliche Stadtplanung. In: proJugend, 2, S. 4-6
- Reutlinger, C. (2002). Stadt. (255-271). In Schröer, W., Struck, N., & Wolff, M. (2002). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Reutlinger, C. (2003). Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich
- Reutlinger, C. (2004). Die Notwendigkeit einer neuen Empirie der Aneignung – der Ansatz der Bewältigungskarten. (121-135). In Deinet, U. & Reutlinger, C. (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Reutlinger, C. (2005). Urbane Lebenswelten und Sozialraumorientierung. (400-406). In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Reutlinger, C. (2008). Der Blick in unsichtbare Rückzugswelten von Jugendlichen. In: Sozial Aktuell, 11, S. 18-21
- Rolff, H-G. & Zimmermann, P. (1985). Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Röll, F. J. (2009). Virtuelle und reale Räume. (267-279). In Deinet, U. (2009). Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schütze, Y. & Geulen, D. (1995). Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“: Kindheitsverläufe zweier Generationen. (29-52). In Preuss-Lausitz, U. (1995). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Siewert, H.-J. (1991). Kinderfreundliche Stadt – Aspekte, Ziele, Möglichkeiten. (61-77). In Honig, C. (1991). Betr.: Kindheit '90. Grevenbroich: Jugendamt der Stadt Grevenbroich
- Valentine, G. (1996). Children should be seen and not heard: The production and transgression of adults' public space. In: 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. In: Antipode, 29(1), S. 65-89
- Valentine, G. and McKendrick, J.H. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. In: Geoforum, 28(2), S. 219-235
- Vielhaber, C. (2005). Stadt: Eine geeignete Lebenswelt für Kinder und Jugendliche? In: Kinderschutz aktiv, 65, S. 7-9
- Vielhaber, C. (2008). Lebensräume und Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen – Gedanken zu einem vernachlässigten Kapitel des Unterrichtsgegenstandes Geographie und Wirtschaftskunde. In: GW-Unterricht, 109, S. 21-26
- Vielhaber, C. (2012). Jugendräume: konstruieren – aneignen – erleben. In: Information zur Deutschdidaktik, 36(2), S. 21-26
- Wilk, L. (1994). Kindsein in „postmodernen“ Gesellschaften. (1-32). In Wilk, L. & Bacher, J. (1994). Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen: Leske + Budrich
- Winn, M. (1984). Kinder ohne Kindheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Zeiber, H. & Zeiber, H. J. (1991). Wie Kinderalltage zustandekommen. (243-269). In Berg, C. (1991). Kinderwelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Zeiber, H. (1988). Die fremden Zeiten und die eigene Uhr. (183-204). In Harms, G. & Preissing, C. (1988). Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit. Berlin: Fipp-Verlag

- Zeiber, H. (1989). Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. (68-85). In Geulen, D. (1989). Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Zeiber, H. (1990). Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung? (35-57). In Bertels, L. & Herlyn, U. (1990). Lebenslauf und Raumerfahrung. Opladen: Leske + Budrich
- Zeiber, H. (1993). Zeitmanagement und spontanes Spiel. Wer plant den Kinderalltag? (234-240). In Elschenbroich, D. & Pagenstecher, L. (1993). Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. München: Kösel
- Zeiber, H. (1994). Kindheitsräume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. (353-375). In Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Zeiber, H. (1995). Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. (176-195). In Preuss-Lausitz, U. (1995). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Zeiber, H. J. & Zeiber, H. (1998). Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim und München: Juventa Verlag

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die „Barmbeker Insel“ von Martha Muchow (Deinet, 2005a, S. 39)	11
Abb. 2: Schematisches Bild einer Stadt der 70er-Jahre (Reutlinger, 2003, S. 41)	24
Abb. 3: Schematische Darstellung der vier ökologischen Zonen (Baacke, 2003, S. 82)	28
Abb. 4: Schematische Zuordnung der vier ökologischen Zonen zu Bronfenbrenners Systemkategorien (Baacke, 2003, S. 92)	32
Abb. 5: Das „Inselmodell“ von Helga Zeiher (Deinet, 2005a, S. 48).....	35
Abb. 6: Schematische Darstellung einer Stadt der 90er-Jahre (Reutlinger, 2003, S. 69)	43
Abb. 7: Trennung von Subjekt und Raum nach Martina Löw (Deinet, 2005a, S. 54)....	87
Abb. 8: Einheitlicher homogener Raum nach Martina Löw (Deinet, 2005a, S. 55)	88
Abb. 9: Neue Raumvorstellung von Martina Löw (Deinet, 2005a, S. 56)	91

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
S.	Seite(n)
z.B.	zum Beispiel
vgl.	vergleiche
usf.	und so fort
usw.	und so weiter
etc.	et cetera
z.T.	zum Teil