

PHILIPP SPITTA

### **Orientierung im Wohnumfeld – Erfahrungen im Raum**

Der uns umgebende Raum stellt für den Menschen eine grundlegende Erfahrung dar. Vor dem Hintergrund der Gegebenheiten der Räume, in denen wir uns bewegen und handeln, finden soziale Kontakte statt und werden individuelle Verhaltensweisen erlernt. Räume geben Geborgenheit oder können ängstigen, sind vertraut oder unbekannt, sie können zu Entdeckungen und neuen Erfahrungen einladen, bieten viel oder wenig Platz für Begegnung und Bewegung, schränken ein und machen krank oder lassen aufatmen und laden zur Erholung ein. Die räumlichen Bedingungen sowie das in ihnen mögliche soziale Miteinander beeinflussen die Identitätsbildung entscheidend. Das raumbezogene Lernen nimmt für Kinder einen wichtigen Stellenwert in ihrer Entwicklung ein (vgl. GDSU 2002, S. 7). Eine Auseinandersetzung mit räumlichen Bedingungen – unter anderem mit denen des Wohnumfeldes der Kinder – ist also ein Baustein grundlegender Bildung.

Im Folgenden soll es um die Möglichkeiten von Stadtkindern gehen, den sie umgebenden Raum kennen zu lernen, zu erschließen und als Quelle für soziale Kontakte und raumbezogene Lernerfahrungen zu nutzen. Um dabei die räumliche Gestalt des Wohnumfeldes nicht als einfach gegeben hinzunehmen zu müssen, werden im Anschluss Perspektiven für eine aktive Aneignung und mitgestaltende Veränderung dieses Raumes aufgezeigt und Unterrichtsbeispiele hierzu skizziert.

Eine in den 1930er Jahren durchgeführte Untersuchung zu den Lebensräumen von Großstadtkindern in Hamburg kam zu dem Schluss, dass Kinder und Jugendliche über einen recht großen „Streitraum“ von über 10 km-Radius im Umfeld um die elterlichen Wohnung verfügten, den sie selbstständig erfahren und erobern konnten (Muchow/Muchow 1998, S. 75). Betrachtet man das Erlernen des Wohnumfeldes von Stadtkindern heute, hat sich das Bild deutlich gewandelt: Hauptverkehrsstraßen stellen gerade für Kinder im Grundschulalter meist unüberwindbare Grenzen dar. Die Spielorte draußen, sofern keine geschützten Spielplätze aufgesucht bzw. die Kinder von Erwachsenen betreut und begleitet werden, befinden sich im direkten Umfeld der elterlichen Wohnung. Zusätzlich sind die früher vorhandenen, altersgemischten, größeren Spielgruppen in der Tendenz kleinen Gruppen, die in der Regel gar nur zwei Kinder umfassen, gewichen. Ein spontanes Treffen von Kindern auf der Straße ist von einem gezielten Verabreden in der Schule oder am Telefon abgelöst worden (Fölling-Albers 2001, S. 26). Entsprechend leiden Kinder zunehmend – so Ärzte und Sportwissenschaftler – unter motorischen Schwächen und einem Defizit an Bewegung. (Balster 2002). Je nach Wohnlage findet das Spielen verstärkt in

geschlossenen Räumen statt und seltener draußen (Fölling-Albers 2001, S. 30). Die Wege zur Schule, zum Sportverein oder zur Musikschule werden von den Eltern wegen des Straßenverkehrs häufig als zu gefährlich eingestuft, und die Kinder werden mit dem Auto transportiert. Paradoxerweise werden so die Wege für diejenigen, die noch zu Fuß gehen, zusätzlich gefährdet. Kinder leben – ähnlich dem Modell der Erwachsenen – in räumlich voneinander getrennten Bereichen. Die Sektoren Wohnen, Arbeiten, Freizeit und Konsum sind auf verschiedene „Inseln“ (vgl. Zeiher 1983) verteilt, zwischen denen der Raum meist im Auto überbrückt wird. Im Rahmen eines Unterrichtsprojekts zu einem städtischen Schulbezirk konnte festgestellt werden, dass viele Grundschülerinnen und Grundschüler das weit entfernte Spabpad oder den Freizeitpark besser kannten, als Spielmöglichkeiten im eigenen Stadteil (Spitta 2001, S. 115). Der Nahraum, das direkte Umfeld, hingegen ist vielen Kindern somit zunehmend weniger bekannt. Der noch vor 70 Jahren ermittelte große Radius der Rauman eignung ist heute auf mehr oder weniger kleine Inseln zusammengeschrumpft.

Die hier skizzierten Merkmale der heutigen Raumerfahrung von Kindern – wie sie im Kontext der Diskussion um eine „veränderte Kindheit“ seit den 1980er Jahren thematisiert werden – gelten allerdings nicht pauschal für alle Kinder gleichermaßen. Vielmehr bestehen große Unterschiede in Bezug auf Wohnort, soziale Herkunft, Geschlecht und Ethnie (vgl. Fölling-Albers 2001). So können sich die Erfahrungen von Kindern in einer verkehrsberuhigten Siedlung am Stadtrand erheblich unterscheiden von denen solcher Kinder, die in stark vom Verkehr belasteten Bereichen der Innenstadt aufwachsen. Studien legen nahe, dass Kinder an Hauptverkehrsstraßen nicht nur einer stärkeren gesundheitlichen Belastung ausgesetzt sind, sondern auch signifikant weniger Sozialkontakte haben als Kinder aus verkehrsberuhigten oder ländlichen Wohnlagen (vgl. Hillman 1992; Hüttenmoser 1994). Kinder mit Migrationshintergrund halten sich hingegen öfter und länger im Freien auf, was unter anderem auch mit häufiger beengteren Wohnverhältnissen erklärt werden kann. Sie sind dadurch häufiger in Verkehrsunfälle verwickelt als deutsche Kinder (Limbourg 1994, S. 21). In verschiedenen Studien zur Raumnutzung von Stadtkindern wurde ermittelt, dass Jungen (60–70%) stärker als Mädchen (30–40%) den Außenraum nutzen dürfen und somit die Aneignung des Wohnumfeldes unterschiedlich erfahren können (vgl. Berg-Laase 1985).

Es bleibt festzuhalten, dass wohnortbedingt die Aneignung des Raumes höchst unterschiedlich ausfallen kann. Häufig sind hier ohnehin schon benachteiligte Bevölkerungsgruppen besonders eingeschränkt. Für Stadtkinder haben sich zumindest in vielen Fällen durch eine wenig kindgerechte Straßenverkehrs- und Baupolitik zunehmende Einschränkungen ergeben, die nicht immer durch alternative Freizeitangebote ausgeglichen werden können.

Um den zum Teil erheblichen Mangel an räumlichen Erfahrungen der Kinder in ihrem Wohnumfeld begegnen zu können, bieten sich sachunterrichtliche Pro-

jekte an, die neben einer Erkundung des Nahraums auch Veränderungen und Verbesserungen im Schulbezirk zum Ziel haben und somit nicht zuletzt auch zu einer stärkeren Identifikation mit „der Welt vor der Haustür“ beitragen (vgl. Spitta 2002).

### Schulweg- und Stadteilerkundungen

Die Erkundung des eigenen Schulweges und der Wege der Mitschülerinnen und Mitschüler kann den Ausgangspunkt bilden für ein besseres Kennenlernen der eigenen Wohnumgebung. Schon im 1. Schuljahr bietet es sich an, dass sich die Kinder in Begleitung von Lehrenden oder Eltern gegenseitig nach Hause bringen und somit sehen, wo die Klassenkameraden wohnen und was auf dem Weg zu diesen alles zu beachten und entdecken ist. So können die Kinder über ihren eigenen Schulweg hinaus auch in andere Bereiche des Stadtreis vordringen und sich später unter Umständen auf diesen für sie neuen Wegen selbstständig zu ihren Freunden bewegen.

Der Schulbezirk kann unter verschiedenen Gesichtspunkten zum Unterrichtsthema werden. Bewährt haben sich neben den Rundgängen, die speziell zum Thema „Sicherheit und Verkehr auf dem Schulweg“ durchgeführt werden, auch Unterrichtsgänge zu unterschiedlichen Sachaspekten. Die Kinder werden zu „Forscherinnen und Forschern“ oder „Spürnasen“ und erkunden so in der Lerngruppe, welche Pflanzen und Blumen in den Mauerritzen der Umgebung wachsen, welche Tiere in ihrer Stadt leben und wo diese sich aufhalten oder welche Geschäfte und Arbeitsstätten in der Nähe der Schule zu finden sind. Die Ergebnisse dieser Stadteilerkundung können auf vielfältige Weise dokumentiert werden: zum Beispiel als gemeinsames Buch mit Berichten der Kinder oder als Fotoausstellung in der Pausenhalle.

Besonders bewährt haben sich in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Problemen des Straßenverkehrs Untersuchungsbögen, mit denen die Kinder ihr Wohnumfeld erforschen: Wo sind die Autos besonders schnell, wie lang ist die Grünphase für Fußgänger an der Ampel, an welchen Stellen ist viel oder wenig Platz zum Spielen? In Zusammenarbeit mit dem Verkehrsclub Deutschland (VCD) ist auf diese Weise ein bundesweites Kinderverkehrsgutachten entstanden (vgl. fairkehr spezial 1997). Die Untersuchungsergebnisse der Kinder in Bezug auf die untersuchten Straßenverhältnisse, z. B. zu geparkte Gelwege oder kinderunfreundliche Ampelschaltungen, wurden in Zusammenarbeit mit dem VCD den kommunalen Gremien zugeleitet und es wurde dort eine Verbesserung der Verkehrssituation im Schulbezirk eingefordert. Briefe der Kinder an politische Entscheidungsträger konnten in diesem Rahmen ebenfalls zu Verbesserungen führen. Auch wenn manche Veränderungen aus Sicht der Kinder lange auf sich warten ließen, konnte zumindest die Erfahrung gemacht werden, dass die Gestaltung des Nahraums nicht endgültig ist, sondern durch Engagement

und demokratische Mitsprache an einigen Stellen zu verbessern ist (für eine genauere Beschreibung der Unterrichtsprojekte siehe Spitta 1997).

### Stadtteilplan für Kinder

Im 3. oder 4. Schuljahr bietet sich das Erstellen eines Stadtteilplans aus Sicht der Kinder an. Die Kinder suchen ihren Stadtteil gezielt nach Spielmöglichkeiten, gefährlichen Straßen, Geheimwegen, Kletterbäumen und Treffpunkten ab und zeichnen diese in eine große, selbst erstellte Vorlage einer Karte des Stadtteils ein. Für alle Plätze und Punkte von Interesse werden eigene Kartensymbole entworfen. Um die Karte erstellen zu können, müssen auch farbliche Gestaltung und Maßstab thematisiert werden. In einem Begleitbuch oder am Rand der Karte, die an zentraler Stelle in der Schule aufgehängt werden kann, können die Kinder ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Informationen zur Karte und den Spielmöglichkeiten aus Kindersicht mitteilen (Spitta 1997, S. 38). So erfüllt die Karte eine doppelte Funktion: Für die Kinder, die beim Erstellen der Karte ihren Stadtteil erforscht haben, ergeben sich durch die Arbeit Vernetzungen im Stadtteil. Wege und neue Spielorte werden erkundet und finden sich nun als Mitteilungs in der Karte wieder. Für die anderen Klassen enthält die Karte mit ihrer Legende Anregungen für Spielmöglichkeiten und Treffpunkte in ihrer Umgebung.

### Planungsbeteiligung

Eine besonders intensive Identifizierung mit der Umgebung findet statt, wenn diese von den Kindern mitgeplant und mitgestaltet wird. Das trifft zum einen auf Innenräume, z. B. die Gestaltung der Klassenräume zu, gilt aber auch für Außenräume, wenn auch hier eine Planungsbeteiligung meist viel schwerer zu realisieren ist und häufig an organisatorische Grenzen stößt. Kinder sind – mehr als Erwachsene – Expertinnen und Experten für die Gestaltung ihrer Spiel- und Aufenthaltsorte. Wenn auch weniger als früher halten sich Kinder immer noch gerne draußen auf und haben ganz konkrete Wünsche an ihre Umgebung. Sie äußern neben dem Wunsch nach Spielgeräten vor allem, dass sie Rückzugsmöglichkeiten im Stadtteil, unbebaute Ecken, Hecken, Bäume und Gebüsch, also Orte für unbeobachtetes Spiel oder Platz zum Fahrrad oder Inliner fahren haben wollen. In schulischen Projekten können diese Wünsche z. B. in Kooperation mit Agenda 21-Gruppen oder – falls in der Kommune vorhanden – mit der/dem Kinderbeauftragten gesammelt und als Vorschlag zur Umgestaltung an die politischen Gremien weiter gereicht werden (zur Planungsbeteiligung von Kindern siehe auch Schröder 1995).

Je mehr Kinder sich in ihren Belangen hörbar machen können und je mehr sie den sie umgebenden Raum als veränderbar und mitgestaltbar erleben, desto mehr können sie sich mit ihrer Umgebung identifizieren und sich so – trotz vielfältiger Einschränkungen heutzutage – ihre Umwelt selbstständig lernend aneignen.

### Literatur

- Balster, Klaus: *Kinderwelt = Bewegungswelt – oder nicht?* Duisburg: Landessportbund NRW 2002
- Berg-Laase, Günter et al.: *Verkehr und Wohnumfeld im Alltag von Kindern. Eine sozialökologische Studie zur Aneignung städtischer Umwelt*. Pfaffenweiler: Centaurus 1985
- fahrkehr spezial: VCD-Sonderheft: *Kinder im Verkehr*. Bonn: VCD 1997
- Fölling-Albers, Maria: *Veränderte Kindheit – revisited*. In: Fölling-Albers, Maria et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung*. Kindheitsforschung; Forschung zum Sachunterricht. Seelze/Velbert: Kallmeyer 2001, S. 10–51
- GDSU-Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts: *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002
- Hillman, Mayer: *Keine falsche Bewegung!* Dortmund: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung 1992
- Hittinmoser, Marco: *Auswirkungen des Straßenverkehrs auf die Entwicklung der Kinder und den Alltag junger Familien*. In: Flade, Anje (Hrsg.): *Mobilitätsverhalten*. Weinheim: Beltz/PVU 1994, S. 171–181
- Limbourg, Maria: *Kinder im Straßenverkehr*. Münster: GUVV 1994
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich: *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Neuausgabe mit biografischem Kalender und Bibliographie. Weinheim/München: Juventa 1998
- Schröder, Richard: *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim/Basel: Beltz 1995
- Spitta, Philipp: *Die Welt vor der Haustür entdecken und gestalten – Erkundung, Planungsbeteiligung und Agenda 21*. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.): *Die Welt zur Heimat machen?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002, S. 185–197
- Spitta, Philipp: *Mobilität, Straßenverkehr und Partizipation – Schulische Verkehrsprojekte im Kontext der lokalen Agenda 21*. In: Gärtner, Helmut/Helberg-Rode, Gesine (Hrsg.): *Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung*. Band 2: *Praxisbeispiele*. Balmannsweiler: Schneider 2001, S. 109–126
- Spitta, Philipp: *Vorfahrt für Kinder! Mobilitätsziehung in Grundschule und Hort*. Bonn: Verkehrsclub Deutschland 1997
- Zeher, Helga: *Die vielen Räume der Kinder*. In: Preuss-Laustiz, Ulf et al. (Hrsg.): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim/Basel: Beltz 1983, S. 176–195