
RALF LAGING

LERNGELEGENHEITEN IN INFORMELLEN BEWEGUNGSRÄUMEN VON KINDERN

1 Einführung

Wie Kinder selbst ihre Spiel- und Bewegungsräume als Akteure ihrer Lebenswelt wahrnehmen, darüber wissen wir aus der Kindheitsforschung relativ wenig. In vielen bewegungsbezogenen Studien geht es um die Verdrängung der „Straßenkindheit“ zugunsten einer institutionalisierten oder kommerzialisierten „Sportkindheit“. (vgl. ZINNECKER 2001; BÜCHNER 2001; ZEIHNER & ZEIHNER 1994; FÖLLING-ALBERS & HOPF 1995; ZINNECKER & SILBEREISEN 1996). Es bleibt jedoch die Frage nach den informellen Bewegungsräumen, die – wenn auch in anderer Quantität und Qualität – nach wie vor eine wichtige Rolle im Lebensraum der Kinder spielen.

Unter dem Eindruck zunehmender Institutionalisierung von Aktivitäten, scheint der informelle Lebensraum verloren zugehen. Dies kann für das Lernen nicht folgenlos bleiben, da weit mehr in informellen Situationen gelernt wird, als dies in formalisierten Situationen wie in der Schule, in Nachmittagsangeboten für Musik, Kunst und Sport sowie im Nachhilfeunterricht oder in Bildungseinrichtungen zur Begleitung von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen der Fall ist. Insofern scheint der Blick über die Institutionen hinaus auf die informellen Lebensräume immer wichtiger zu werden. Dabei stellt sich dann die Frage nach der Qualität dieser Räume. Auch die Bewegungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen sozialen Kompetenzen sowie ein Wissenserwerb über Bewegung finden in informellen Räumen statt – und wie wir wissen – nehmen die selbstorganisierten Aktivitäten zu. Aus der Perspektive der Vereinnahmung des Bewegungslebens durch Institutionen erscheint das informelle Bewegungs- und Sporttreiben offenbar defizitär zu werden. Es stellt sich die Frage, wo es in ausreichendem Maße frei zugängliche Plätze gibt, auf denen Kinder Ball spielen lernen, bevor sie in formellen Einrichtungen, wie den Sportvereinen, Sportspiele spielen lernen sollen? Darauf folgt die Frage nach den verfügbaren frei zugänglichen informellen Bewegungs- und Spielräumen sowie nach deren Qualität. Ich will mich mit diesem Beitrag auf Spielplätze als informelle Lernorte konzentrieren und fragen, welche Bedeutung die Spiel-

plätze im Rahmen der Nachmittagsgestaltung von Kindern haben und welche Lerngelegenheiten daraus für sie erwachsen.

Spielplätze sind speziell für die Spiel- und Bewegungsbedürfnisse von Kindern geschaffene Einrichtungen, die den freien Streifräumen der Kinder gegenüber stehen. Sie verfügen über eine definierte Fläche an einem bestimmten Ort mit einer relativ festen Ausstattung und mit mehr oder weniger festgelegten Regeln. Insofern sind sie in gewisser Weise auch formelle Räume. Andererseits sind sie aufgrund des freien Zugangs und der geringen Regelungsdichte im Alltag der Kinder als informelle Aktionsräume anzusehen. Nach vorliegenden Untersuchungen können die wohnungsnahen Spielplätze neben „Garten“ und „Spiel vor der Haustür“ als wichtige informelle Bewegungsorte zwischen organisierten Einrichtungen wie z. B. den Vereinen einerseits und verhäuslichten Aufenthaltsorten andererseits angesehen werden (RAUSCHENBACH/WEHLAND 1989). Über den Zustand und das Potenzial als informeller Spiel- und Lernort für die Sozialisation und Entwicklung von Kindern sowie über die Attraktivität gibt es nach derzeitigem Wissensstand sehr unterschiedliche Einschätzungen. So werden Spielplätze beispielsweise nur dann als nennenswerte Spiel- und Bewegungsorte aufgesucht, wenn sie für die Kinder attraktiv sind und die Eltern den Spielplatz für „gut“ halten (FÖLLING-ALBERS & HOPF 1995, 47 ff). Dennoch sind sie oft die einzigen Orte, an denen sich Kinder selbstorganisiert treffen und gemeinsam spielen. Insgesamt kann also davon ausgegangen werden, dass der Spielplatz für das „Draußen Spielen“ von Jungen und Mädchen einen wichtigen Aktivitätsort darstellt (LAGING 2002; FUHS 1996; FÖLLING-ALBERS & HOPF 1995; LEDIG 1992).

Ich möchte aus einer qualitativen Studie berichten, in der es um die Aufenthaltsorte von Kindern im Alter von 10-12 Jahren in der Stadt Magdeburg ging. Die Kinder sollten aus ihrer Sicht ihre Aufenthalts-, Spiel- und Bewegungsorte darstellen. Aus dem Gesamtspektrum von Aufenthaltsorten greife ich hier die Spielplätze als informelle Bewegungs- und Lernorte heraus.

Exemplarisch wurden zwei sich deutlich in Infrastruktur, Bausubstanz und Sozialmilieu unterscheidende Stadtteile ausgewählt, die hier kontrastierend gegenübergestellt werden sollen. Die zentrale Fragestellung lautete: „Wie sehen Kinder ihre Aufenthaltsorte am Nachmittag?“ Speziell sollten dann die Spiel- und Bewegungsräume in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Frage, *wie* Kinder *ihre* Bewegungs- und Spielräume sehen, schließt die Frage nach den *Orten* und *Aktivitäten* mit ein, denn die Kinder sollten aufgefordert werden, ihre Sicht an konkreten Orten und Aktivitäten festzumachen.

2 Einige Überlegungen zum Wandel von Spiel- und Bewegungsräumen

Wir können davon ausgehen, dass das Kinderspiel im Kontext kognitiver, sozialer, emotionaler und motorischer Entwicklung sowie Sozialisation als eine wichtige Lerngelegenheit gedeutet werden kann. Das Spiel dient der Einübung und Ausbildung gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen und Funktionen sowie dem Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, etwa im sozialen oder motorischen Bereich. In Bewegungsspielen beispielsweise geht es für Kinder um das Vereinbaren, Erfahren und Verändern von Regeln oder im materialbezogenen Spiel um das spielerische Sich-Erproben des eigenen Bewegungskönnens und der Vergewisserung der eigenen körperlichen Möglichkeiten an festen oder beweglichen Geräten und Materialien bzw. um das bewegungsbezogene Erfahren von Eigenschaften der Materialien und Geräten selbst (vgl. SCHERLER 1985).

Spiel- und Bewegungsräume können als Aktionsräume der Kinder gesehen werden. Die Handlungen implizieren die Wahrnehmung mit allen Sinnen und beziehen sich auf den wahrgenommenen und konstruierten Raum. So können Kinder durch eigenes Bewegungshandeln sowie durch das Handeln ihrer Mitakteure Spuren in den Bewegungs- und Spielräumen hinterlassen und diese gleichsam anderen für ihre Kultivation „anbieten“, aber gleichzeitig auch selbst wieder aufnehmen, verändern und in neuer Gestalt wieder hervorbringen. Die aufgesuchten und genutzten Spiel- und Bewegungsräume sind nicht nur ko-konstruiert, sondern zugleich Anleitung für neue Ko-Konstruktionen (vgl. FUHRER & QUASIER-POHL 1997, S. 182). Ob nun Kinder in der sich wandelnden Lebenswelt mit raumgreifender Asphaltierung und Bebauung noch hinreichende förderliche Entwicklungs- und Lernchancen vorfinden, wird derzeit kritisch eingeschätzt. Die mehr oder weniger gut belegten Phänomene einer veränderten Kindheit (vgl. BEHNKEN & ZINNECKER 2001) zeigen, dass sich die Lebenswelt heutiger Kinder deutlich von denen vorgängiger Generationen unterscheidet. Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, ob die heutige Kindheit ärmer oder reicher an Erfahrungspotenzialen ist, ob Kinder sich heute weniger oder mehr bewegen als die Kindergenerationen davor und ob Kinder heute motorische Defizite gegenüber früher aufweisen oder nicht. Die empirische Forschung befördert derzeit noch z.T. widersprüchliche empirische Daten und Ergebnisse hervor, die keine eindeutigen Antworten zulassen (vgl. KRETSCHMER 2003, KLEINE & PODLICH 2002, KRETSCHMER & GIEWALD 2001).

In meiner Studie wird der Frage nach den Bewegungs- und Spielaktivitäten in informellen Räumen nicht quantitativ, sondern qualitativ aus der Sicht von Kindern nachgegangen.

3 Die Kinder zu Wort kommen lassen – Aufsätze schreiben

Die Forschungsmethode ist so gewählt, dass die Kinder sich mit eigenen Worten offen zu ihren Spiel- und Bewegungsräumen und ihren Aktivitäten in ihrem Lebensraum äußern können. Ihre Texte sollen Aussagen darüber zulassen, wie, wo und was sie in ihrem Stadtteil und in ihrer näheren Wohnumgebung unternehmen und spielen. Als Methode dient der Kinderaufsatz (vgl. CZERWENKA u. a. 1990); angeregt durch einen Schreibimpuls, wurden die Kinder aufgefordert, einen Aufsatz zu folgendem Thema zu schreiben: „Der kleine Prinz (oder die kleine Prinzessin) will wissen, was und wo du spielst.“ Die Vorgeschichte beginnt dann mit der Aufforderung: „Stell dir vor, plötzlich steht ein kleines Mädchen vor dir, das nie eine Schule gesehen hat. Du findest sie ein wenig seltsam, denn“. Die Figur des kleinen Prinzen ist an dem Weltraummärchen des bekannten gleichlautenden Kinderbuchs angelehnt (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY 1946), in dem der kleine Prinz auf der Suche nach Weisheit des Lebens viele Planeten bereist. Die Kinder sollen diesen Erzählimpuls aufnehmen und von Räumen erzählen, die sie aufsuchen und von sozialen Kontakten, die sie pflegen. Sie sollen ihre Einschätzungen zu den vorhandenen Freizeit- und Spielmöglichkeiten berichten und beschreiben, welche Aktivitäten sie unternehmen.

Mit dieser Perspektive können Wissensbestände, Interaktionen und kulturelle Praktiken von Kindern untersucht werden (vgl. HEINZE 1997). Kinderaufsätze sind insofern eine Möglichkeit qualitativer Forschungsstrategien. Die Auswertung der Kinderaufsätze erfolgt in Anlehnung an die Methode der Grounded Theory von STRAUSS & CORBIN (1996). Sie ermöglicht einen strukturierten Umgang mit qualitativen Daten, wie dies für inhaltsanalytisches Vorgehen generell gilt (MAYRING 1997, S. 11). Ich werde hier auf die inhaltsanalytische Auswertung mittels Kodierung nicht näher eingehen. Dies kann bei weiterem Interesse gut nachgelesen werden.

4 Die untersuchte Altersgruppe

Die Untersuchung bezieht sich auf die späte Kindheit und das frühe Jugendalter, auf die so genannten „Lücke-Kinder“ (FRIEDRICH u. a. 1989). Sie bilden den Übergang von dem einen zum anderen Lebensabschnitt. Sie sind vor allem deswegen interessant, weil sie lebensweltliche Interpretationen zum Vorschein bringen, die sowohl die Kindheit als auch das Jugendalter betreffen. Andererseits sitzen sie immer „zwischen den Stühlen“, weil die Kinderspielplätze nicht mehr ihren Vorstellungen und Interessen entsprechen, aber altersangemessene jugendorientierte Freizeitangebote für sie noch nicht existieren. Dieser Widerspruch ist besonders deswegen bedenkenswert, weil gerade die Altersgruppe der 10-12jährigen besonders aktiv ist und eine enorme Interessenvielfalt auf-

weist, die im Verlauf ihres späteren Lebens unerreicht bleiben wird (vgl. ZINNECKER & SILBEREISEN 1996, S. 57).

In die Untersuchung sind Kinder der 5. und 6. Klasse aus den zwei sehr unterschiedlichen Stadtteilen einbezogen worden. Insgesamt lagen nach der Erhebungsphase 162 Aufsätze vor. Beide Stadtteile und beide Geschlechter sind mit Aufsätzen etwa gleich stark repräsentiert.

Nach dem aufwendigen inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren konnten die folgenden Kategorien gebildet werden: *Treffpunkt / Pünktlichkeit, Indoor-Aktivitäten, Outdoor-Aktivitäten, Geld und Konsum, Wünsche und Beschwerden, Konflikte, Zeitmanagement*. Zu diesen Kategorien finden sich in unterschiedlichem Ausmaß umfangreiche Aussagen in den Aufsätzen. Ich beschränke mich hier auf die Kategorie „Outdoor-Aktivitäten“ und hier speziell auf die Spielplatzaktivitäten.

5 Kinder in ihren Spiel- und Bewegungsräumen

Die Auswertungskategorie Outdoor-Aktivitäten befasst sich mit einer Reihe von Fragen, die an die Texte der Kinder gestellt worden sind: „Womit, was und wo spielen Kinder außerhalb ihrer Wohnung? Wie weiträumig erstreckt sich ihr Streifraum? Fühlen sich die Kinder bestimmten Orten gegenüber besonders verbunden? Benennen sie bestimmte Plätze, Flächen und Orte namentlich? Lassen sich in ihren Beschreibungen von Aktivitäten Vorlieben und Abneigungen erkennen? Wie vielfältig und variantenreich sind ihre Aktivitäten und Unternehmungen? Welche Bedeutung hat der jeweilige Stadtteil für ihr Spielen und Bewegen im Freien? Um den Einfluss der jeweiligen Stadtteilstruktur auf die Aktivitäten und Aktionsräume im Umfeld der Wohnung reflektieren zu können, wird jeweils zuvor der betreffende Stadtteil kurz charakterisiert.

5.1. Der Stadtteil „Neu-Olvenstedt“

Neu-Olvenstedt ist eine Plattenbausiedlung mit vielen Grünflächen, guter Verkehrsanbindung und mit einem schwierigen sozialen Milieu.

5.2. Wo halten sich die Kinder in Neu-Olvenstedt auf und welche Aktivitäten nehmen sie wahr?

Der wesentliche Aufenthaltsort in Neu-Olvenstedt ist der Spielplatz. Die von den Kindern genannten Aktivitäten sind sehr vielfältig, sie sind fast immer mit konkreten Spielplätzen und ihren Geräten verbunden. Es geht vor allem um Verstecken spielen, Spazieren gehen, Schaukeln, mit dem Ball spielen, Inliner fahren, Fußball spielen, Fangen spielen, mit der Seilbahn spielen, Sitzen und Erzählen sowie Fahrrad fahren. Zunächst fällt auf, dass der Spielplatz für die

Nachmittagsgestaltung ein zentraler Ort ist, an dem man sich trifft, von wo aus man Unternehmungen startet und zu dem man nachmittags mehrfach zurückkehrt. Der Spielplatz selbst wird natürlich auch für Spiele und Bewegungsaktivitäten genutzt. Die Verwendung der installierten Geräte lässt sich unterteilen in Nutzungen im Sinne des Materials und in solche, bei denen sich die Kinder die Geräte für ihr Spiel „passend“ machen. Auch das „Rumhängen“ und „Spazieren gehen“ findet sehr häufig in der Nähe von Spielplätzen statt. Dies bietet sich in Neu-Olvenstedt deswegen besonders gut an, weil die Grenzen der Spielplätze fließend in andere offene freie Flächen und Wege übergehen. So haben die Kinder die Möglichkeit, sich zu entfernen oder eine Bank aufzusuchen, ohne das Geschehen auf dem Spielplatz aus den Augen zu verlieren. Diese Interpretation soll im Folgenden mit einigen Ereignissen belegt und konkretisiert werden.

1. Spiele spielen: z. B. „Engel auf Erden“

Viele Aufsätze enthalten die Nennung und oft auch detaillierte Beschreibung von einzelnen Spielen:

„Als sie da war, fragte die kleine Prinzessin, was wir spielen wollen? Sandra schlug vor, wir spielen ‚Engel auf Erden‘. Das ist unser Lieblingsspiel. Die kleine Prinzessin kannte das Spiel nicht. Also mussten wir ihr das Spiel erklären. Wer mit Suchen an der Reihe ist, muss die Augen schließen und in der Zwischenzeit verstecken sich die anderen Kinder. Er muss sie mit geschlossenen Augen suchen. Wenn ein Kind abgeschlagen wird und der eine ‚Engel auf Erden‘ sagt, ist der nächste dran mit suchen.“

Dieses Spiel ist über alle Schulen hinweg das beliebteste Spiel unter allen genannten Spielen. Kinder aus jeder Schule erwähnen es als eine ihrer wesentlichen Spielaktivitäten. Nancys Freundin beschreibt die Einbindung des Spiels in das komplexe Geschehen auf dem Spielplatz:

„Ich sagte: bis morgen beim Spielplatz um 14:00 Uhr. Am anderen Tag war das Mädchen pünktlich da. Nancy und ich ... hatten uns um 5 Minuten verspätet. Wir zeigten ihr zuerst unser Wohngebiet. ... Und dann gingen wir wieder zum Spielplatz zurück und spielten was, z. B. Engel auf Erden, Verstecken, Fangen, Blinde Kuh, Flüstertelefon.“

2. Sich unterhalten und etwas unternehmen

Die Kinder einer Schule bevorzugen den Wasserspielplatz, wobei nicht das Wasser den Ausschlag gibt, sondern es wieder um einen Treffpunkt geht:

„Dann gingen wir zum Wasserspielplatz und setzten uns auf die Schaukel. Wir redeten über die Dinge, die wir gesehen haben und erklärten ihr einige Dinge.“

Zwar berichtet das Mädchen davon, dass sie auch geschaukelt haben, aber dieses Ereignis ist nur von sekundärer Bedeutung. Primär kommen die Kinder

offenbar auf den Spielplatz, um sich dort zu unterhalten und weitere Verabredungen zu treffen. Ein anderes Mädchen schildert einen sehr bewegungsintensiven Spielplatzbesuch, obwohl es ursprünglich in die Stadt gehen wollte:

„Da sagte Lisa, dass sie gar nicht in die Stadt will, darum sind wir auf den großen Spielplatz gegangen. Ich sagte Lisa (Prinzessin), komm, wir Schaukel mal ne Runde. Nein, ich will was spielen. Okay, was willst du denn spielen und etc.? Ich fange auch und dann haben wir noch Verstecken gespielt. Aber es war auch schon 16:00 Uhr. Wir fragten sie, wie lange sie draußen bleiben darf, bis 19:00, ok. Dann können wir noch in die Stadt.“

3. Das schulische Spielgelände als Treffpunkt und Ausgangspunkt

Viele Kinder bevorzugen die Schulnähe als Treffpunkt. Die Kinder einer Schule halten sich auch nachmittags auf dem dortigen Spielgelände auf:

„Wo wir fertig waren mit Eis essen, gingen wir noch auf den Spielplatz an der Schule. Wir spielten noch Fangen, Verstecken und Engel auf Erden.“

Der Besuch auf dem Spielplatz ist meist an weitere Aktivitäten gekoppelt. Für viele Kinder ist es normal, dass dem Besuch des Spielplatzes mehrere Tätigkeiten vorausgehen oder folgen werden. Marias Aufsatz hebt sich von den anderen ein wenig ab. Sie beschreibt anschaulich die Gestaltung ihres Nachmittags:

„Wir trafen uns am Nachmittag auf dem Spielplatz hinter der Schule. Während ich ihr die Seilbahn und die Schaukel zeigte, kam meine beste Freundin Stefanie hinzu. Ich hatte ihr von meiner neuen Bekanntschaft erzählt. Eine Weile spielten wir mit der Seilbahn und aßen Gummibärchen. Dann fragte ich, ob wir mit dem Fahrrad zum Bördegarten fahren wollen ... Also fuhren wir alle mit dem Fahrrad zum Bördegarten. Zwischendurch fuhren wir noch ein Wettrennen. Als wir endlich da waren, nahmen wir gleich die Riesenrutsche in Beschlag. Erst rutschten wir ein paar Mal hinunter, dann spielten wir Kriegen und mussten dabei furchtbar lachen.“

Erneut fällt auf, dass der Spielplatz eine feste Instanz in der Lebenswelt der Kinder darstellt. Man trifft sich dort und startet weitere Aktivitäten, z. B. um zum Bördegarten zu fahren. Der Bördegarten ist ein parkähnliches Gelände mit einem großen Spielareal. Er gehört nicht mehr zum Stadtteil, grenzt östlich direkt an Neu-Olvenstedt an. Die Weite des Streifraumes dieses Mädchens und ihrer Freundin hebt sich von den Aktivitäten der anderen Kinder deutlich ab. Zwar fahren viele Kinder mit der Bahn an noch entlegenere Orte, aber für Mädchen, die mit dem Fahrrad unterwegs sind, ist der Weg zum Bördegarten eine vergleichsweise große Entfernung. Das Fahrrad wird hier sowohl als Transportmittel als auch als Spielzeug und Sportgerät definiert.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich die Mädchen in Neu-Olvenstedt insgesamt häufiger unmittelbar auf dem Spielplatz aufhalten als

dies die Jungen tun. Die Jungen verfügen über einen etwas größeren Streifenraum im Umfeld der Spielplätze. Dabei nutzen sie auch die Inliner und das Skateboard. Sie werden aber nur selten erwähnt. Diese Aktivitäten finden dann in den Hinterhöfen der Wohnblocks statt. Auch das Fahrrad wird von den Jungen und einigen Mädchen erwähnt, aber es hat keine besonders große Bedeutung. Die seltenen Beschreibungen von so genannten jugendtypischen Bewegungsaktivitäten sind ein wenig überraschend, da doch die Rollgeräte, insbesondere das Fahrrad, als Symbol für Unabhängigkeit in der Jugendkultur angesehen werden können. In Verbindung mit der Auswertung von Indoor-Aktivitäten wird aber deutlich, dass die Jungen dieses Stadtteils häufiger öffentliche Einrichtungen ihres Stadtteils aufsuchen. Ihr Interesse an konkreten Spielplatzaktivitäten fällt deutlich geringer aus als das von Mädchen. Die bevorzugten Bewegungsaktivitäten sind das Fangen, Verstecken, das Spiel „Engel auf Erden“ und das „Bowlingkugelspiel“.

5.3. Der Stadtteil „Stadtfeld-Ost“

„Stadtfeld-Ost“ ist ein dicht bebauter historisch gewachsener Altstadt-Stadtteil mit vielen Häusern aus der Gründerzeit. Grünflächen gibt es nur sehr wenige, dafür sind Straßen durchweg mit fahrenden und parkenden Autos besetzt. Die Einwohner dieses Stadtteils sind eher der gehobenen Bildungsschicht zuzurechnen.

5.4. Die Räume und Aktivitäten der Kinder in Stadtfeld-Ost

In den Aufsätzen der Kinder aus dem Stadtteil Stadtfeld-Ost ist weit häufiger von Indoor-Aktivitäten die Rede, als dies im Stadtteil Neu-Olvenstedt der Fall ist. So halten sich die Stadtfelder Kinder in ihren Geschichten mehr in Wohnungen und Einrichtungen auf. Dennoch geht es in den Aufsätzen auch um die Spiel- und Bewegungsaktivitäten außerhalb der Wohnung. Die Auswertung der Aufsätze zeigt, dass die Kinder über vielfältige und variable Außenaktivitäten auch in diesem Stadtteil berichten.

Auch im Stadtfeld-Ost ist der Spielplatz der Hauptaufenthaltort der Kinder am Nachmittag. Die Kinder erwähnen Aktivitäten wie Spazieren gehen, mit Inlinern fahren, Schaukeln, Ball spielen, auf dem Hof spielen, Klettern, mit Tieren spielen, im Park spielen, Fahrrad fahren, Fangen, Verstecken und Fußball spielen. Die Kinder einer bestimmten Schule erwähnen allerdings nur zur Hälfte Aktivitäten außerhalb der Wohnung. Dies hängt sicherlich mit der geografischen Lage des Einzugsgebietes dieser Schule zusammen. Sie befindet sich an einer stark befahrenen Straße und einem verkehrsreichen Wohngebiet. Die Kinder der anderen befragten Schulen beschreiben dagegen viele Außenaktivitäten auf dem großen Spielplatz dieses Stadtteils. Die Aktivitäten sollen mit einigen Textpassagen belegt werden.

RALF LAGING

1. Spielplatz als anregender Bewegungsraum

Wer also in der Nähe des großen Spielplatzes „Schellheimerplatz“ wohnt, spielt fast ausnahmslos dort. Dieser Spielplatz ist über das unmittelbare Einzugsgebiet hinaus im gesamten Stadtteil bekannt:

„Ja! Also treffen wir uns um 14:30 Uhr und bei Schellheimerplatz, der ist ganz groß, dort treffen sich groß und klein... Komm, das ist meine Freundin Sandra. Wir schaukeln gerne und spielen mit dem Ball, hast du Lust mitzumachen?“

Dieses Mädchen beschreibt den Schellheimerplatz als einen Spielplatz für groß und klein. Die Beschreibung entspricht tatsächlich der Struktur und der Nutzung des Platzes. Er ist sehr stark frequentiert und wird sehr vielfältig genutzt. Einige Kinder suchen ihn vor allem deswegen auf, um andere Kinder zu treffen, um mit ihnen zu spielen und um sich zu bewegen:

„Als er da war, gingen wir auf den Schellheimerplatz vor unserer Tür, das erste, was wir machten, war schaukeln und danach klettern auf dem Spinnennetz. Dann fuhren wir mit der Seilbahn, wir ziehen mal.“

2. Spielplatz als sozialer Erfahrungsraum

Für viele Kinder ist der Schellheimerplatz mehr als ein Spielplatz, er ist ein Treffpunkt und Aufenthaltsort, um sich zu zeigen und Freunde zu treffen:

„Entweder wir gehen zu ihm nach Hause oder zu mir nach Hause oder in den Park, Julian, Bastie, Maik ..., Marcel ... und ich selber. Entweder wir reden über was oder spielen fangen oder verstecken oder wir schreiben uns gegenseitig SMS, also Kurznachrichten oder mein Freund Maik knutscht sich mit Nadine ...“

Der Spielplatz bietet den Kindern Raum, um sich ungestört aufhalten zu können. In der obigen Textpassage finden sich die typische Situation dieses Lebensalters wieder: Einerseits spielen sie noch gerne fangen und verstecken, aber andererseits wird der Spielplatz genutzt, um sich als Jugendliche zu zeigen. Ähnliche Aussagen finden sich in vielen Aufsätzen der Jungen und Mädchen aus dem Einzugsgebiet dieses großen Spielplatzes. Dabei kommt häufig auch zum Ausdruck, dass es ihnen neben der Spielplatz-Aktivität an altersgemäßen Alternativen (z. B. großflächige Plätze und Einrichtungen für die attraktiven Rollgeräte wie Skateboard, Inliner, Fahrrad oder Anlagen für große Ballspiele) fehlt.

3. Mal hier, mal da – auf der Suche nach attraktiven Spielmöglichkeiten

Während die Kinder aus der Umgebung des Schellheimer Platzes ihren Mittelpunkt vor allem auf dem dort befindlichen großen Spielplatz haben, gibt es für die Kinder anderer Wohnlagen dieses Stadtteils keine Präferenz für einen besonderen Spielplatz. Sie sind zwar auch in ihrem Wohngebiet heimisch, aber längst nicht in dieser Weise an einen bestimmten Spielort gebunden:

„Ich gehe mit der Prinzessin auf die Spielplätze der Umgebung. Der Spielplatz, auf denen wir als erstes, heißt Schellheimerplatz, man kann klettern, rutschen, schaukeln, aber der Spielplatz ist ein bisschen weit weg. Dann zeige ich den Annaspielplatz. Der Spielplatz heißt so, weil die Straße Annastraße heißt. Man kann rutschen, klettern und schaukeln, aber da sitzen immer Jugendliche. Die besten Spielplätze sind in Wohnsiedlungen, die sind kaputt. Sonst kann man nichts machen, sonst spiel ich zu Hause.“

Der Text dieses Mädchens bietet so etwas wie eine Gebrauchsanweisung für jeden Spielplatz. Die Beschreibungen der Aktivitäten deuten nicht darauf hin, dass sie selbst auf den Spielplätzen sehr aktiv ist. Allerdings drückt sich in diesem Text auch so etwas wie eine allgemeine Stimmung der Aufsätze aus dem Einzugsgebiet dieser Kinder in bezug auf ihre Spielumwelt aus:

„Wir könnten z. B. auf den Annaspielplatz gehen. Wir könnten in die Spielmaße gehen, aber die ist nicht so gut. Da, wo Spielplätze sind, ist meistens Privatgrundstück oder Tretminen von Hunden. Das ist doof... sonst ist es in Magdeburg langweilig.“

oder

„Meistens spiele ich eher drinnen, aber wenn ich rausgehe, weiß ich nicht wohin. Bei mir in der Nähe gibt es einen ganz kleinen Spielplatz. Dort sind solche Drehscheiben ... Dort ist die Schrote auch nicht so schön, da sie so verdreht ist. Dann gibt es noch den Alexander Puschkin-Spielplatz. Der ist zwar groß, aber er ist schon so alt. Dort steht: ein Drehkarussell, ein Klettergerüst und eine Wippe. Dann gibt es noch den Schellheimer-Spielplatz. Der ist großartig, aber der ist so weit weg von mir. Außerdem ist der auch schon vollgesprächt. Sonst gibt es wirklich keine Spielplätze mehr in der Nähe.“

Diese Kinder sind offenbar mit ihrer Spielumgebung nicht sehr glücklich. Entweder sind die Plätze zu klein, zu alt oder verschmutzt. Der einzige gute Spielplatz dieses gesamten Stadtteils ist für diese Kinder zu weit entfernt. Dadurch stecken diese Kinder in einem Spielplatzdilemma: sie möchten gerne spielen, aber die Spielplätze sind für sie nicht bespielbar oder nicht erreichbar.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Spielplätze im Stadtteil „Stadtfeld“ zwar genutzt werden, aber längst nicht in dem Maße Aufenthaltsorte sind, wie dies in Neu-Olvenstedt der Fall ist. Oft ist der Spielplatz nur eine Zwischenstation oder ein Ort, an dem man mal vorbeischaut. Alle Texte der Kinder dieses Stadtteils geben keine genaue Beschreibung einzelner Spielaktivitäten oder einzelner Spiele. Solche Beschreibungen sind nur vereinzelt dort zu lesen, wo Kinder den Schellheimerplatz besuchen. Deutlich wird aber auch, dass die Kinder dieses Stadtteils sehr viel häufiger von Aktivitäten im Übergang zum Jugendalter berichten (Shopping, Stadt, Internet, Kino, Spaßbad Nemo etc.). Die sozial-ökonomische Besserstellung dieser Kinder führt offenbar dazu, dass sie wesentlich mehr institutionalisierte Aktivitäten in

Vereinen, Musikschulen und anderen privaten oder öffentlichen Einrichtungen wahrnehmen. Und noch etwas wird in diesem Stadtteil stärker gewichtet als in Neu-Olvenstedt: die Kinder berichten deutlich häufiger von Spielen in Hinterhöfen und Parks sowie vom Fahrradfahren, Inlinern oder Fußballspielen. Dies führt im Vergleich zu Neu-Olvenstedt zu einem anderen Aktivitätsspektrum und zu einer anderen Aneignung und Nutzung von Spiel- und Bewegungsräumen.

6 Folgerungen

Spielplätze sind wichtige Spiel- und Aufenthaltsorte für Kinder, um den Nachmittag zu gestalten.

Großräumigkeit mit Freiflächen führen offenbar zu mehr Außenaktivitäten mit Spiel und Bewegung, als dies bei enger Bebauung mit wenigen Freiflächen der Fall ist.

Attraktive Spielplätze ziehen Kinder an, sie bilden den Rahmen für informelle Bewegungsaktivitäten.

Wenig attraktive Spielplätze und fehlende Freiflächen führen zu vermehrten Innenaktivitäten bzw. zu einem Herumstreifen im Wohngebiet. Dies führt zu einem über den Stadtteil hinausgehenden Aktionsraum mit ebenfalls vielen Indoor-Aktivitäten. Ein geringer Anteil an informellen Bewegungsaktivitäten wird somit vielfach durch institutionalisierte (auch bewegungsbezogene) und konsumorientierte Aktivitäten ersetzt.

Spielplätze sind vor allem auch Treffpunkte und Ausgangspunkte für weitere Aktivitäten; sie sind ein Ort, um sich mit Freunden zu treffen, sich zu unterhalten, sich zu beratschlagen oder einfach um zu spielen.

Spielplätze sind unter den derzeitigen Stadtstrukturen oft die einzigen Orte, an denen Kinder ihren außerhäuslichen Spiel- und Bewegungsinteressen nachgehen können. Damit bestätigt sich das Bild der Stadt als „Spielwüste“ und das Verdrängen des Spiel- und Bewegungslebens der Kinder in die möblierten Einrichtungen der Spielplätze.

6 Was lernen Kinder hier?

Lernen meint im Zusammenhang mit Spielen und Bewegen die krisenhafte Überschreitung vorhandenen Könnens und Wissens, die handelnde Bearbeitung von Neuem. Es geht um den Prozess der Auseinandersetzung mit sich stellenden Aufgaben, die sich aus dem sachlichen oder sozialen Kontext der aufgesuchten Situation generieren. Die Aufgaben aus dem Spiel- und Bewegungskontext werden im Gegensatz zu Institutionen nicht professionell entworfen und aufgegeben, sondern sie entstehen aus der Situation der beteilig-

ten Kinder heraus. Das Bewältigen von Problemen und Anforderungen ergibt sich situativ, die Lösungen führen zu neuen Handlungsvollzügen. Je nach Güte der Lösung tragen diese die neue Spiel- und Bewegungssituation, bei einem Scheitern müssen neue Lösungen gesucht werden. Dieser Prozess der Problembewältigung läuft ohne gezielte lehrende Eingriffe von außen, er beruht auf dem informellen Charakter der Spiel- und Bewegungssituation.

Mit Blick auf die Analyse der Spielplatzaktivitäten lassen sich Lerngelegenheiten herauslesen, die als Möglichkeitsräume zu verstehen sind und nicht als sicher definierte Lernsituationen. Es kann Lernen stattfinden, muss es aber nicht, denn Lernen ist ein in hohem Maße subjektiver Vorgang, der nicht erzwungen, sondern nur selbst gewollt und vollzogen und insofern nur ermöglicht werden kann. Informelles Lernen in Bewegungsräumen, hier beispielhaft auf Spielplätzen, bedarf daher einer gewissen Qualität, die aus den Bewegungsräumen erst informelle Lerngelegenheiten macht. Abschließend will ich mögliche Lernfelder nennen, die sich auf Spielplätzen oder in anderen informellen Bewegungsräumen anbieten können und für deren Qualität gesorgt werden muss:

1. Raum und Zeit

Bewegung ist unmittelbar an Raum gebunden, so wie auch Raum auf Bewegung verwiesen ist. Wir können Raum nur wahrnehmen, weil wir uns bewegen. Ähnlich ist es mit der Zeit. Bewegung verläuft in der Zeit, so dass mit der Bewegung auch ein subjektives Empfinden für Zeit entsteht. Ein Verhältnis zu Raum und Zeit wird informell gelernt. Gerade mathematische Kompetenzen fußen auf Raumwahrnehmung und Zeitempfinden, um Relationen und Verhältnisse abschätzen zu können.

2. Bewegungsgeschick

Bewegungen sind zu allererst einmal in der Beziehung von Ich und Welt begründet, sie gehen in dieser Beziehung auf. Einen bewegungsmäßigen geschickten Umgang mit der Welt erlerne ich im Alltag. Ein Geschick mit Bewegungsgeräten und den Bewegungen selbst gelingt vor allem dann gut, wenn ich die eigenen Möglichkeiten frei von Anleitung erproben kann. So lernen Kinder kriechen, laufen, Ball spielen u. a.

3. Spiele regeln

Die informellen Spielorte fordern zum Spielen auf. Da die Spielbedingungen und Spielkonstellationen von Situation zu Situation verschieden sind, wird hier eine konstruktive Leistung verlangt, nämlich bekannte Spiele auf neue Situationen zu übertragen, Regeln zu verändern, neue Spiele mit neuen Regeln zu erfinden usw. Der Umgang mit Regeln wird auf Spielplätzen ständig neu herausgefordert.

4. Soziale Kontakte

Spielplätze sind soziale Orte, an denen Kinder zusammenkommen und sich über Räume, Zeiten, Spiele, Aktivitäten und den Umgang miteinander verständigen müssen. Spiel- und Bewegungsaktivitäten verlangen insofern immer auch eine soziale Kompetenz.

5. Bewegungsgeneriertes Wissen

Über Bewegung erfahren Kinder etwas über die Räume, die Geräte und Materialien. In Bewegung werden Eigenschaften erfahren, die im Tun in Kenntnisse übersetzt werden. Hier haben wir es mit erfahrungsbezogener Wissenseignung zu tun.

Dies lässt sich nicht in informellen Lernsituationen didaktisiert vermitteln. Die pädagogische Aufgabe besteht vielmehr darin, solche informellen Bewegungs- und Spielorte bereitzustellen und auf ihre Qualität für informelles Lernen zu prüfen.

Literatur

- AMT FÜR STATISTIK (2001): Angaben zu Bevölkerungszahl, Altersstruktur, Arbeitslosenquote und Sozialhilfeempfänger. Magdeburg.
- BAUR, J./BURRMANN, U. (2001): Sport und Schulsport im Kontext ländlicher Infrastrukturen. Ein empirischer Bericht über drei brandenburgische Landkreise. Sportunterricht 50, 370-376.
- BEHNKEN, I./ZINNECKER, J. (2001) (Hrsg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze/Velber: Kallmeyer.
- BÜCHNER, P. (2001): Kindersportkultur und biographische Bildung am Nachmittag. In: I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.) Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze/Velber: Kallmeyer, 894-908.
- CZERWENKA, K., U. A. (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- FÖLLING-ALBERS, M./HOPF, A. (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Opladen: Leske & Budrich.
- FRIEDRICH, P., U. A. (1984): Die „Lücke-Kinder“. Zur Freizeitsituation von 9 – 14jährigen. Weinheim und Basel: Deutscher Studienverlag.
- FUHRER, U./MARX, A. (1998): Gebaute Umwelt als kultivierbarer und gesundheitsförderlicher Lebensraum für Kinder? In: Kals, E. (Hrsg.): Umwelt und Gesundheit. Die Verbindung ökologischer und gesundheitlicher Ansätze. Weinheim und Basel: Beltz, 199-213.
- FUHRER, U./QUAISER-POHL, C. (1997): Ökologisch-kulturbezogene Entwicklungspsychologie und neue soziologische Kindheitsforschung. In: ZSE 17, 178-183.

 LERNGELEGENHEITEN IN INFORMELLEN BEWEGUNGSRÄUMEN VON KINDERN

- FUHS, B. (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: P. Büchner & B. Fuhs & H.-H. Krüger (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Studien zur Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich, 129-158.
- HEINZE, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 396-413.
- KLEINE, W./PODLICH, C. (2002): Und sie bewegen sich doch! In: P. Elflein u.a. (Hrsg.): Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik. Band 1. Butzbach-Griedel: Afra, 129-142.
- KRETSCHMER, J./GIEWALD, C. (2001): Veränderte Kindheit – veränderter Schulsport. Sportunterricht 50, 2, 36-42.
- KRETSCHMER, J. (2003): Beweismangel für Bewegungsmangel. Sportpädagogik 27, 5 und 6, 64-67 und 42-45.
- LAGING, R. (2002): Selbstorganisierte Spiel- und Sportaktivitäten. Zur Aneignung von Bewegungsräumen. Spektrum Freizeit 24, II, 38-58.
- LEDIG, M. (1992): Vielfalt oder Einfalt – Das Aktivitätsspektrum von Kindern. In: DJI (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. Weinheim und München: Juventa, 31-74.
- MAGDEBURGER STADTGARTENBETRIEB (2000): Bestand öffentlicher Kinderspiel- und Freizeitflächen. Magdeburg.
- MAYRING, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag.
- MUCHOW, M./MUCHOW, H. (1978): Der Lebensraum des Großstadtkindes. (Reprint von 1935) Bensheim: Päd. Extra Buchverlag.
- OERTER, R./MONTADA, L. (1995): Entwicklungspsychologie (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- SCHERLER, K. (1985): Geräte und Objekte. Sportpädagogik 9, 1, 5-15.
- SCHMIDT, W./HARTMANN-TEWS, I./BRETTSCHEIDER, W. D. (2003) (Hrsg.): Erster Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann.
- STRAUSS, A./CORBIN, J. M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim, München: Beltz.
- THIELE, J. (1999): „Un-Bewegte Kindheit?“ Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen. Sportunterricht 48, 2, 141-149.
- ZEIHER H. J./ZEIHER, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim und München: Juventa.
- ZINNECKER, J./SILBEREISEN, R. K. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München: Juventa.



RALF LAGING

ZINNECKER, J. (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München: Juventa.

