



Tabea Schwegler

# Stadtkinder und Naturerleben

Waldpädagogik als Chance

**Tectum**

Tabea Schwegler

Stadtkinder und Naturerleben. Waldpädagogik als Chance

Umschlagabbildung: Wickelbär © photocase.com

© Tectum Verlag Marburg, 2008

ISBN 978-3-8288-5416-1

(Dieser Titel ist als gedrucktes Buch unter der  
ISBN 978-3-8288-9720-5 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet

[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

## Vorwort zur 2. Auflage

„War das jetzt echter Wald?“ Diese Frage stellte nach einem Waldtag ein 7-jähriges Mädchen, das zum ersten Mal in seinem Leben einen Wald erlebt hat. Ein zugegebenermaßen extremes Beispiel, das aber dennoch deutlich macht, dass Naturerfahrungen weiterhin nicht selbstverständlich zur Lebenswelt von Kindern gehören. Gleichzeitig betonen z.B. Untersuchungen von ADHS-Kindern nach wie vor die Notwendigkeit derselben, indem sie nachwiesen, dass entsprechende Symptome bei ausreichendem Aufenthalt in der Natur gemildert werden konnten.

Umso mehr habe ich mich gefreut, dass das vorliegende Buch in seine 2. Auflage geht und somit deutlich macht, dass das Thema weiterhin relevant ist. Dies zeigen u. a. auch die Landesforstgesetze, welche in den vergangenen Jahren die Waldpädagogik als forstliche Aufgabe fest verankert haben und dafür Forstbeamte freistellen.

Daneben gibt es inzwischen weitere wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Thema, welche durch zahlreiche praxisnahe Handreichungen ergänzt werden. Feste Waldtage in Kindergärten sind längst keine exotische Ausnahme mehr. Die Notwendigkeit der kindlichen Naturerfahrung ist unter Pädagoginnen und Pädagogen längst allgemeines Gedankengut geworden.

So wünsche ich den Interessierten auch mit dieser 2. Auflage gute Denkanstöße und vor allem viel Freude beim Lesen. Ich danke den Menschen, die es in Kassel möglich gemacht haben, dass nun schon im sechsten Jahr eine waldpädagogische Betreuung von Grundschulern vor Ort finanziert wird.

Und nicht zuletzt gilt mein Dank unserer kleinen Tochter Lilith, welche mich mit ihren Kinderaugen täglich neu in die Welt der grünen Geheimnisse entführt.

Im August 2008

Tabea Schwegler



# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG</b>	<b>9</b>
<b>1. ZUR SITUATION VON KINDERN INNERHALB DES GESELLSCHAFTLICHEN SYSTEMS</b>	<b>13</b>
1.1. ASPEKTE VERÄNDERTER KINDHEIT	13
1.1.1. EINORDNUNG DER SOZIOLOGISCHEN KATEGORIE KINDHEIT IN DAS GESELLSCHAFTLICHE WERTESYSTEM	13
1.1.2. CHARAKTERISIERUNG MODERNER KINDHEIT UND FOLGEN FÜR DIE KINDER	16
1.1.3. BEDEUTSAMKEIT RÄUMLICHER STRUKTUREN FÜR DIE KINDLICHE ENTWICKLUNG	19
1.1.4. AUFENTHALTS- UND ERFAHRUNGSRÄUME VON GRUNDSCHULKINDERN IN STÄDTISCHEN GEBIETEN	21
1.1.5. FREIZEITAKTIVITÄTEN VON GRUNDSCHULKINDERN	24
1.1.6. ZUSAMMENFASSUNG	25
1.2. KIND UND NATUR	26
1.2.1. ASPEKTE DES NATURBEGRIFFS	27
1.2.2. ÜBER DIE BEDEUTUNG VON NATURERFAHRUNG FÜR KINDER	30
1.2.3. ÄNGSTE IM ZUSAMMENHANG MIT NATUR UND DEREN ZERSTÖRUNG	35
1.2.4. ZUSAMMENFASSUNG	39
<b>2. ZUR AUFGABE DER SCHULE IN DER MODERNEN GESELLSCHAFT</b>	<b>41</b>
2.1. GRUNDSCHULE UND VERÄNDERTE KINDHEIT	41
2.1.1. AUSWIRKUNGEN VERÄNDERTER KINDHEIT AUF DIE GRUNDSCHULE	41
2.1.2. REAKTION DER GRUNDSCHULE AUF DIE VERÄNDERTE LEBENSITUATION DER KINDER	43
2.1.3. ZUSAMMENFASSUNG	44
2.2. UMWELTBILDUNG IN DER GRUNDSCHULE	45
2.2.1. UMWELTBILDUNG ALS AUFGABE DER SCHULE	45
2.2.2. INHALTE UND ZIELE DER SCHULISCHEN UMWELTBILDUNG	49
2.2.3. PRAXIS DER SCHULISCHEN UMWELTBILDUNG - EMPIRISCHE BEFUNDE	52
2.2.4. HEMMENDE UND FÖRDERNDE FAKTOREN DER SCHULISCHEN UMWELTBILDUNG	56

2.2.5. DIE BEDEUTUNG DER LEHRKRÄFTE FÜR DIE UMWELTBILDUNG	58
2.2.6. WIRKUNGEN SCHULISCHER UMWELTBILDUNG	63
2.2.7. ZUSAMMENFASSUNG	69
<b>3. UMWELTPÄDAGOGIK</b>	<b>71</b>
3.1. PÄDAGOGISCHE KONZEPTE INNERHALB DER UMWELTPÄDAGOGIK	71
3.1.1. UMWELTERZIEHUNG	71
3.1.2. ÖKOPÄDAGOGIK	74
3.1.3. NATURNAHE PÄDAGOGIK	76
3.1.4. ÖKOLOGISCHES LERNEN	80
3.1.5. UMWELTBILDUNG UNTER DEM ANSPRUCH NACHHALTIGER ENTWICKLUNG	83
3.1.6. ZUSAMMENFASSUNG	85
3.2. ASPEKTE AUßERSCHULISCHER UMWELTPÄDAGOGIK	87
3.2.1. TRÄGER UND KONZEPTE IN DER AUßERSCHULISCHEN UMWELTPÄDAGOGIK	87
3.2.2. KOOPERATION ZWISCHEN SCHULE UND AUßERSCHULISCHEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN	90
3.2.3. ZUSAMMENFASSUNG	93
<b>4. WALDPÄDAGOGIK ALS TEILBEREICH DER UMWELT- PÄDAGOGIK</b>	<b>95</b>
4.1. DER WALD ALS GEGENSTAND DER WALDPÄDAGOGIK	95
4.1.1. DIE BEDEUTUNG DES WALDES FÜR DEN MENSCHEN	95
4.1.2. DER WALD ALS GEGENSTAND DER PÄDAGOGIK	98
4.1.3. ZUSAMMENFASSUNG	101
4.2. WAS IST WALDPÄDAGOGIK?	102
4.2.1. ZUM BEGRIFF, DER PRAXIS UND PROBLEMEN VON WALDPÄDAGOGIK	102
4.2.2. ZIELE DER WALDPÄDAGOGIK IM SPIEGEL DER LITERATUR - ERSTELLUNG EINER INHALTSANALYSE	105
4.2.3. FACHSPEZIFISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU EINER ÖKOLOGISCHEN ETHIK	117
4.2.4. ZUSAMMENFASSUNG	121
4.3. DIE SIHLWALDSCHULE ALS BEISPIEL EINER WALDPÄDAGOGISCHEN BILDUNGSINSTITUTION	123
4.3.1. VORSTELLUNG DER INSTITUTION UND DER WALDPÄDAGOGISCHEN ARBEIT DER SIHLWALDSCHULE	124
4.3.2. ERGEBNISSE AUS DER BEGLEITFORSCHUNG	128
4.3.3. ZUSAMMENFASSUNG	130

<b>5. LERNVERHALTEN UND UMWELT- UND WALDPÄDAGOGIK</b>	<b>133</b>
5.1. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN	133
5.1.1. DER KOGNITIVE ENTWICKLUNGSPROZEß NACH PIAGET UND BRUNER	133
5.1.2. EINIGE IMPLIKATIONEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS	136
5.1.3. ZUSAMMENFASSUNG	137
5.2. PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN DES LERNENS	137
5.2.1. ZUM BEGRIFF UND VORGANG DES LERNENS	138
5.2.2. ZU DEN LERNZIELEN UND IHRER ORGANISATION	141
5.2.3. MOTIVATIONALE UND SOZIALPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE DES LERNVERHALTENS	144
5.2.4. ZUSAMMENFASSUNG	147
5.3. KONSEQUENZEN FÜR DIE UMWELT- UND WALDPÄDAGOGISCHE ARBEIT	148
5.3.1. FOLGERUNGEN AUS DEN ERKENNTNISSEN DER ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE	148
5.3.2. FOLGERUNGEN AUS DEN ERKENNTNISSEN DER LERNPSYCHOLOGIE	150
5.3.3. ZUSAMMENFASSUNG	155
 <b>6. WALDPÄDAGOGIK ALS AUßERSCHULISCHES ANGEBOT FÜR DIE PRIMARSTUFE</b>	 <b>157</b>
6.1. ZUSAMMENFASSUNG DER BISHERIGEN ERGEBNISSE UND SCHLUßFOLGERUNGEN	157
6.2. EMPFEHLUNGEN ZUR PRAXIS DER WALDPÄDAGOGIK	163
 <b>7. LITERATURVERZEICHNIS</b>	 <b>177</b>
 <b>8. ANHANG</b>	 <b>189</b>



## Einleitung

Die Umweltpädagogik generell und im Zusammenhang damit die Waldpädagogik haben im letzten Jahrzehnt immer stärker an Bedeutung innerhalb der organisierten Bildung und Erziehung gewonnen. Angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Abhängigkeit von ökologischen Prozessen, welche die natürlichen Lebensbedingungen bedrohen, werden an diese relativ jungen Disziplin der Pädagogik hohe Erwartungen von Seiten der Bildungspolitik gerichtet. Dies manifestiert sich nicht zuletzt in der Etablierung des Umweltunterrichts im staatlichen Bildungssystem.

Für mich entstand Anfang der 90er Jahre der erste Kontakt zur Waldpädagogik über das ökologische Projekt Naturlandschaft Sihlwald des Waldamtes Zürich. Zu diesem Zeitpunkt bestanden in Deutschland kaum pädagogische Angebote in Verbindung mit dem Wald. Im Rahmen meines Studiums verbrachte ich dann einige Monate in der Sihlwaldschule, einer waldpädagogisch tätigen Einrichtung des Waldamtes Zürich. Ausgehend von den dort gemachten Erfahrungen beschäftigte ich mich in der folgenden Zeit intensiver mit dem Thema der Waldpädagogik und der Umweltpädagogik im allgemeinen. Mir fiel auf, daß in der einschlägigen Literatur immer wieder die Notwendigkeit betont wird, besonders für Stadtkinder außerschulische Angebote im Bereich Waldpädagogik bereitzustellen. Diese Forderung ergibt sich aus zwei Grundannahmen heraus, die jedoch an keiner Stelle empirisch legitimiert werden. Diese Grundannahmen sind folgende:

Grundannahme 1:

Kinder erleben heute eine veränderte Kindheit, welche durch moderne Gesellschaftsstrukturen geprägt ist. Innerhalb der modernen Kindheit besteht für Kinder aus städtischen Gebieten kaum noch Zugang zur Natur und sie können folglich weniger Naturerfahrungen machen. Statt dessen wachsen sie in einer technisierten Welt auf und beschäftigen sich in ihrer Freizeit vorwiegend mit technischem Spielzeug oder passivem Konsum wie beispielsweise den Medien. Dem zufolge verfügen sie über ein nur geringes Wissen über die Natur und ökologische Zusammenhänge. Der Aufenthalt in der Natur ist jedoch wichtig, weil er die physische und physische Entwicklung von Kindern positiv beeinflusst und weil Naturbegegnungen die Ausbildung von Umweltbewußtseins fördert, das Voraussetzung zur Bewältigung der ökologischen Krise ist.

## Grundannahme 2:

In der Grundschule hat ein sogenannter Funktionswandel stattgefunden. In immer stärkerem Maße werden Aufgaben, die ursprünglich von der Familie wahrgenommen wurden, an die Grundschule delegiert. Daraus ist abzuleiten, daß auch die Kompensation von Naturerfahrung und parallel dazu die Vermittlung von Umweltbewußtsein immer stärker in den Aufgabenbereich der Schule fällt. Es ist jedoch anzunehmen, daß die Grundschule in ihrer jetzigen Form mit dieser Aufgabe überfordert ist und es weder hinreichend schafft, Naturerfahrungen zu ermöglichen, noch adäquat Umweltwissen zu vermitteln oder Verhaltensänderungen herbeizuführen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, diese Grundannahmen zu überprüfen und aus den gewonnenen Ergebnissen die Frage zu diskutieren, ob Waldpädagogik als sinnvolle Ergänzung des bereits bestehenden schulischen Angebotes der Umweltbildung fungieren kann und unter welchen Bedingungen dies zu verwirklichen ist. Um die Ausführungen dimensional zu begrenzen, und weil neben einer zunehmenden Zahl von Waldkindergärten inzwischen vor allem schulpflichtige Kinder zur Zielgruppe der Waldpädagogik gehören, beschränkt sich die Arbeit auf die Untersuchung der Verhältnisse von Kindern im Grundschulalter, die im städtischen Gebiet leben. Da primär für Deutschland bzw. den deutschsprachigen Raum Aussagen getroffen werden sollen, werden ausschließlich Erhebungen aus dem deutschsprachigen Raum für den Bereich Grundschule gesichtet und ausgewertet. Für die Grundschule als Untersuchungsgrundlage spricht zudem deren spezielle Bedeutung als wichtiger sozialer Erfahrungsraum, in dem LehrerInnen stärker als in weiterführenden Schulen „Ansprachpartner, Modell für den Umgang mit Gefühlen und Vermittler gesellschaftlicher Werte und Normen“ für die Kinder sind (Knauer/Brandt 1995, 47).

Die Arbeit bezieht sich überwiegend auf die neuere Literatur, weil sich zum einen sowohl innerhalb der Realität von kindlichen Lebenswelten als auch auf dem Sektor der Umweltbildung in den letzten zwanzig Jahren massive Veränderungen ergeben haben und es zum anderen um eine möglichst aktuelle Bestandsaufnahme gehen soll, um für die zukünftige Gestaltung der waldpädagogischen Arbeit Aussagen treffen zu können.

Die ersten beiden Kapitel dienen der Überprüfung der oben dargestellten Grundannahmen, die sich aus einer Zusammenfassung und Diskussion der bisherigen Forschungslage ergeben. Das erste Kapitel fragt nach der Lebenssituation von GrundschülerInnen in städtischen Gebieten, besonders nach den Zugängen der Kinder zur

Natur - unter Berücksichtigung der Bedeutung der natürlichen Umgebung für die kindliche Entwicklungs- und ihren Freizeitbeschäftigungen. Das zweite Kapitel befaßt sich im Schwerpunkt mit der von den Schulen durchgeführten Umweltbildung, unter besonderer Berücksichtigung des Widerspruchs zwischen Ansprüchen von Bildungszielen und deren für die Realität belegten Wirkungen. Um später im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit Aussagen formulieren zu können, ist eine gründliche Bearbeitung der Grundannahmen wichtig, so daß dieser Teil ausführlicher dargestellt wird.

Da innerhalb der waldpädagogischen Arbeit ein Theorie- und Konzeptionsdefizit festzustellen ist, findet im dritten Kapitel ein Rückgriff auf bereits bestehende Theorien, Konzeptionen und didaktische Leitlinien aus der übergeordneten Disziplin der Umweltpädagogik statt, um zu überprüfen, ob daraus Ableitungen bezüglich der Waldpädagogik getroffen werden können. In diesen Kontext fällt auch die Beschäftigung mit außerschulischen Maßnahmen, wobei ebenfalls das Ziel verfolgt wird, mit Hilfe der vorliegenden Daten aus dem Bereich der Umweltpädagogik Aussagen für die Waldpädagogik zu treffen.

Anschließend rückt im vierten Kapitel die Waldpädagogik selbst, als spezielle Form der Umweltpädagogik, ins Blickfeld. Ausgehend von der Bedeutung des Waldes für den Menschen generell versuche ich, die spezielle Bedeutung des Waldes für die Pädagogik nachzuvollziehen. Zu diesem Zweck werden die bisher nur verstreut vorliegenden literarischen Beiträge zum Thema der Waldpädagogik erstmals systematisch erfaßt und methodisch ausgewertet. Als praktisches Beispiel wird die Arbeit der Sihlwaldschule vorgestellt.

Sowohl in der Umwelt- als auch in der Waldpädagogik sollen Lernprozesse initiiert werden. Um Aussagen treffen zu können, wie die von der Waldpädagogik intendierten Lernziele sinnvoll, d.h. dem Alter der Zielgruppe angemessen, erreicht werden können, bedarf es Kenntnisse aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie, welche im fünften Kapitel aufgegriffen werden. An dieser Stelle soll ebenfalls der These vieler in der Umwelt- und Waldpädagogik Tätigen nachgegangen werden, wonach insbesondere das Grundschulalter eine entscheidende Phase darstellt, in der umweltpädagogische Lernprozesse nachhaltige Wirkung zeigen. Die Darstellung muß aufgrund der Komplexität des Themas sehr verkürzt erfolgen und beschränkt sich auf das für die umwelt- und waldpädagogische Arbeit Notwendige.

Abschließend werden in einem Rückblick auf die vorangegangenen Kapitel Schlußfolgerungen gezogen, mit deren Hilfe die Frage, ob die Waldpädagogik ein sinnvolles außerschulisches Angebot für die Primarstufe sein kann, beantwortet wird. Darüber hinaus gebe ich gezielt Empfehlungen für die praktische Arbeit im Bereich Waldpädagogik mit Grundschulkindern.

Es sei angemerkt, daß die Zusammenfassung am Ende der jeweiligen Abschnitte zugleich bewertende Elemente enthält.

# **1. Zur Situation von Kindern innerhalb des gesellschaftlichen Systems**

Da sich die vorliegende Arbeit mit der Zielgruppe ‚Kinder im Grundschulalter‘ beschäftigt, sollen zu Beginn der Zeitraum Kindheit zum einen in seiner soziologischen Kategorie und zum anderen die Zuschreibung von Bedeutungsmerkmalen zur Kindheit betrachtet werden. Besondere Berücksichtigung findet die Frage nach der Bedeutung und Nutzung von sowohl Aufenthalts-, Erfahrungs- und Spielräumen als auch nach Freizeitaktivitäten von vor allem Stadtkindern. In einem zweiten Abschnitt soll neben der Klärung des Naturbegriffs der Frage nach der Bedeutung von Natur für die kindliche Entwicklung nachgegangen werden.

## **1.1. Aspekte veränderter Kindheit**

In diesem Kapitel wird danach gefragt, wie sich der Lebensabschnitt Kindheit innerhalb des Systems der modernen Gesellschaft präsentiert, welche Merkmale Kindheit heute aufweist und welche Folgen sich für die Kinder daraus ergeben. Es soll geklärt werden, ob moderne Kinder, die im Stadtgebiet leben, tatsächlich kaum noch Zugang zur Natur und den dort zu machenden Erfahrungen haben, und ob sie den größten Teil ihrer freien Zeit innerhalb des Hauses verbringen. Zudem wird eine Antwort auf die Frage erwartet, ob diese Kinder sich in ihrer freien Zeit überwiegend mit technischem Spielzeug beschäftigen und ausschließlich passive Konsumenten ihrer Umwelt sind.

### **1.1.1. Einordnung der soziologischen Kategorie Kindheit in das gesellschaftliche Wertesystem**

Kindheit wird als eigenständiger sozialer Status verstanden, der nach Wilk (1994, 13) „in einem permanenten gesellschaftlichen Prozeß geschaffen und rekonstruiert“ wird. Wenn man den Zeitraum der Kindheit betrachtet, kann dies niemals isoliert geschehen, sondern muß im Bezugsrahmen von gesamtgesellschaftlicher Entwicklung verstanden werden. Kinder sind immer auch Kinder ihrer Zeit, d.h. sie werden von den gleichen sozialen, politischen und ökonomischen Faktoren beeinflusst wie die Erwachsenen und sind in gesellschaftliche Wandlungsprozesse einbezogen. Alles, was sich in der Gesellschaft der Erwachsenen verändert, wirkt sich auch auf das Teilsystem der Kindheit aus. Daher ist es wichtig, bei einer Analyse moderner Kindheit ge-

sellschaftliche Trends zu berücksichtigen. Dennoch kann jedoch davon ausgegangen werden, daß sich gleiche Faktoren im Alltag von Kindern und Erwachsenen nicht in derselben Weise auswirken. So sind Kinder beispielsweise in der Regel stärker von Umweltgiften betroffen oder größerem Druck von Seiten der Eltern und der Bildungsinstitutionen ausgesetzt, sich möglichst homogen zu entwickeln. Der Wert der Kinder für die Gesamtgesellschaft besteht in der Hoffnung, daß jene zukünftige strukturelle Gegebenheiten positiv im Sinne der derzeitigen Wertvorstellung beeinflussen.

Nach Schefold (1996, 249) ist unsere „moderne Gesellschaft (...) im Zuge fortlaufender funktionaler und sozialer Differenzierung entstanden, sie ist gekennzeichnet durch relativ autonome Teilbereiche: durch eine an Produktivität und Profit orientierte Ökonomie, durch ein den demokratischen Werten (...) verpflichtetes politisch-administratives System, durch ein (...) garantiertes Rechtssystem, durch in Grenzen autonome und eigenlogisch funktionierende Bereiche wie Wissenschaft, Erziehung und Bildung, Religion, den sozialen Sektor der Einrichtungen und Dienste, die private und durch die Politik der Teilsysteme bestimmte Sphäre der Familie. Moderne Gesellschaft umfaßt Lebenswelten, Milieus, Mentalitäten“. Dabei kann Gesellschaft nach Kahlert (1990, 143) nicht als handelndes Subjekt verstanden werden, weil einheitliche Handlungen der Gesellschaft ebensowenig existieren wie einheitliche Handlungen der Menschen. Es existieren unterschiedliche Lebensstile, „die sowohl durch Lebenslagen, verfügbare materielle Ressourcen, durch Zugänge zu den Handlungs-, Erlebnis und Sinnggebungsmöglichkeiten von Kunst, Kultur, Medien als auch durch selbstbestimmte Praxis, Gruppen- und Milieubildung bestimmt werden und sich in unterschiedlichen Lebensformen niederschlagen“ (Schefold 1996, 251). Zuschreibungen an die Gesellschaft als z.B. Leistungsgesellschaft, Mediengesellschaft, Risikogesellschaft oder Konsumgesellschaft sind also jeweils nur als kennzeichnende Teilaspekte des Ganzen zu verstehen.

Im selben Maße lassen sich auch kaum Aussagen über *die* Kindheit<sup>1</sup> treffen. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse haben ihre Spuren hinterlassen und die Pluralität von Lebensformen und Einflüssen ihren Beitrag dazu geleistet, daß Kindheit sich sehr facettenreich vorstellt und Kinder sehr unterschiedlich von all diesen Entwicklungen betroffen sind. Neben geschlechtsspezifischen Merkmalen haben Wohnform,

---

<sup>1</sup> Im folgenden wird der Terminus Kindheit in Ermangelung einer differenzierteren Begrifflichkeit trotzdem verwendet.

Wohnort, Schichtzugehörigkeit, Nationalität und natürlich das Alter Einfluß auf das Leben heutiger Kinder. Es bleibt festzuhalten, daß sich zwar generalisierende Aussagen bezüglich der Modernisierung von Kindheit treffen lassen, diese Modernisierungsbewegung aber keineswegs linear verläuft und keine alle gesellschaftlichen Systeme betreffenden Aussagen zulassen.

Mit dem Begriff Kindheit implizieren wir heute vielfach negative Aspekte. Wir denken an Computerkinder, die von der Außenwelt und sozialen Beziehungen abgeschottet in ihren Zimmern eine eigene Welt aufbauen oder an Kinder in den Großstädten, die durch Autos von ihren traditionellen Spielorten vertrieben auf tristen Hinterhöfen spielen und nicht mehr wissen, daß die Milch von der Kuh und nicht aus der Tüte kommt.

Unbestritten ist jedenfalls, daß sich die soziologische Kategorie Kindheit mit Beginn der Neuzeit drastisch verändert hat. Wie genau nun aber diese Veränderungen aussehen und vor allem, wie sie sowohl innerhalb der subjektiven Sichtweise der Kinder selbst, als auch im Wertesystem der gesamten Gesellschaft eingeordnet werden können, ist schwierig zu beurteilen. Das hat seinen Grund darin, daß verallgemeinernde Zuschreibungen an den Zeitraum Kindheit seiner Komplexität nur bedingt gerecht werden und empirischen Überprüfungen nur teilweise standhalten können. Daher ist es sinnvoll, Kindheit heute auf dem Hintergrund von gesellschaftlichen Veränderungen und unter der Prämisse generationsprägender Faktoren zu betrachten und zu beurteilen. Als schwierig erweisen sich in diesem Zusammenhang die jeweils eigenen biographischen Erfahrungen mit ihren emotional besetzten Vorstellungen. Dazu bemerkt Harms (1989 in Fölling-Albers 1992, 16) sehr treffend: „Die Erfahrungen unserer Kindheit, unseres Aufwachsens, sind immer einer unserer Maßstäbe heutiger Kindheit“. Und diese eigenen Kindheitserfahrungen unterliegen nicht selten der Gefahr der Verklärung. Es stellt sich die Frage, warum wir Erwachsenen von heute so sehr an den Vorstellungen traditioneller Kindheit festhalten. Warum sollte ausgerechnet der Zeitraum der Kindheit ausgenommen sein vom gesellschaftlichen Wandlungsprozeß, der in unserem eigenem Alltag viele Vorteile gebracht und die Lebensverhältnisse insgesamt verbessert hat? Was wir Erwachsene für uns als selbstverständlich in Anspruch nehmen, nämlich die Partizipation und das Profitieren an modernen Veränderungen, wird den Kindern viel weniger zugestanden bzw. unkritischer und öfter negativ bewertet.

Um überhaupt Aussagen treffen zu können, bestand für mich die Notwendigkeit, der so viel beschriebenen veränderten - nicht selten impliziert mit schlechteren - Kindheit in empirischen Studien<sup>2</sup> nachzugehen, um Aussagen darüber treffen zu können, wie kindliche Realität heute tatsächlich aussieht. Dabei geht es weniger um einen Vergleich zwischen der Kindheit von heute und früher. Dieser wäre auch wenig sinnvoll. Vielmehr sollen Aussagen darüber getroffen werden, von welchen Bedingungen moderne Kindheit bestimmt wird und zu welchen Erfahrungsräumen Kinder heute noch Zugang haben. Ich möchte als zusammenfassende Ergebnisse darstellen, wo Kinder im Stadtgebiet wie häufig spielen, welchen Aktivitäten sie (dort) nachgehen und welche Wünsche sie an ihre Spiel- und Aufenthaltsorte haben. Das besondere Interesse an diesem Aspekt korreliert mit dem Thema der Arbeit und folgt der Erkenntnis, daß „aus entwicklungspsychologischem Blickwinkel (...) über Stufen der Aneignung von äußerer Realität zur Umwelt des Kindes Handlungskompetenzen zu Persönlichkeitsmerkmalen in spezifischer Weise strukturiert und entwickelt (werden)“ (Rauschenbach/Wehland 1989, 22). Ähnlich argumentieren auch Engelbert/Herlth (1993, 403), wenn sie festhalten: „Räumlich-dinghafte Gegebenheiten<sup>3</sup> sind insofern für die Sozialisation von Kindern bedeutsam, als sie Bestandteile der dauerhaften Umwelt von Kindern sind - d.h. Merkmale ihrer Alltagswelt im Sinne einer unmittelbaren Erfahrungsumwelt“.

### **1.1.2. Charakterisierung moderner Kindheit und Folgen für die Kinder**

Die Sichtung der einschlägigen Literatur hat folgendes Bild in Bezug auf Zuschreibungen zur modernen Kindheit ergeben: Als positiv wird bewertet, daß Kinder heute früher die Fähigkeit zur größeren Selbständigkeit erreichen und schneller als in der Vergangenheit soziale Kompetenzen wie z.B. Beziehungs- und Zeitmanagement herausbilden. Zudem konstatieren die AutorInnen einen Zuwachs an Entscheidungsfrei-

---

<sup>2</sup> Die bearbeiteten empirischen Untersuchungen werden dabei hinsichtlich ihrer methodischen Vorgehensweise nicht kritisch untersucht, da an dieser Stelle lediglich tendenzielle Aussagen getroffen werden sollen. Es sei darauf hingewiesen, daß die Vergleichbarkeit der vorliegenden Forschungsergebnisse schwierig ist, da die Stichproben nicht im einzelnen identisch sind.

<sup>3</sup> „Die Bedeutung der räumlich-dinghafte Gegebenheiten kann dabei zunächst einmal in ihrer Eigenschaft als Ressourcen für die kindlichen Aktivitäten gesehen werden. (...) gemeint sind „Angebote“ für die Ausübung bestimmter Aktivitäten, die von den Kindern entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand wahrgenommen werden.(...) Dies gilt nicht nur für einzelne Verhaltensweisen von Kindern, sondern auch für ihre Interaktion mit Bezugspersonen, Spielkameraden und weiteren Personen und deren Bereitschaft, mit Kindern in Interaktion zu treten“ (Engelbert/Herlth 1993, 405).

heit und Handlungsautonomie. Die individuelle Lebensführung erfordert und ermögliche zunehmend Kreativität, Mobilität, Flexibilität und Organisationstalent. Im Bereich der Erziehung haben sich durch einen Umbruch in der familiären Erziehung Inhalte dahingehend verändert, daß vermehrt Aushandlungsprozesse zwischen Eltern und Kindern stattfinden, wogegen Forderungen nach Gehorsam zurückgehen. Das mag seine Ursache darin haben, daß Kinder in ihrer Funktion heute nicht mehr primär der Versorgung ihrer Eltern dienen, sondern deren ‚Lebensglück‘ sind.

Diesen positiven Aspekten moderner Kindheit werden andere Aspekte gegenübergestellt, welche die Kinderfeindlichkeit von Modernisierungsprozessen einer technisierten, urbanisierten, hochindustriellen Gesellschaft betonen. Es werden Faktoren wie zunehmender Verkehr und Bebauung freier Grundstücke benannt, die dazu beitragen, daß das Wohnumfeld keine kindgerechten Spiel- und Erfahrungsräume mehr bietet. Als Ersatz gibt es zwar extra geschaffene Kinderräume, diese seien jedoch durch die Rationalität der Erwachsenengesellschaft bestimmt. Beklagt wird zudem die Auflösung sozialer Bindungen, die u.a. den Verlust von familienvermitteltem Orientierungswissen zur Folge hat. Dies wiederum löse bei den Kindern Orientierungsprobleme aus. Die Eigentätigkeit der Kinder werde durch hochtechnisiertes Spielzeug und die Terminierung und Betreuung der kindlichen Freizeit gehemmt. Nochmals verstärkt würde diese Tendenz dadurch, daß Schule und audiovisuellen Medien praktisch-handelnde Aneignung der Umwelt durch Erfahrung aus zweiter Hand ersetzen.

Erfreulicherweise bemühen sich die meisten AutorInnen in den neueren Veröffentlichungen um eine ausgeglichene Darstellung kindlicher Lebenswelten, ohne vorschnell moralisch zu urteilen. Stellvertretend für viele sei hier Hopf (1989, 88) genannt, die konstatiert, daß die Lebenswelt von Kindern zwar „anders, aber nicht unbedingt schlechter“ wird.

Die in der Literatur am häufigsten anzutreffenden Etikettierungen der strukturellen Veränderungen in den Lebenswelten von Kindern vor allem in städtischen Gebieten sollen im folgenden kurz skizziert werden. Dabei wird Kindheit von jeweils spezifischen Merkmalen der modernen Gesellschaft her bestimmt. Das sind:

- Verinselung (vgl. Engelbert/Herlth 1993, 411; Fölling-Albers 1992, 89; Zeiher 1990, 22f.; Nissen 1992, 134+158)

Durch eine „Funktionsentmischung der räumlichen Umwelt“ (Hopf 1992, 89) bestehen die Orte des Kinderalltags aus vielen einzelnen und entfernt voneinander liegen-

den Teilräumen wie Schule, Wohnort, Freizeitorte etc. Verinselung meint, daß Kinder sich in diesen Teilbereichen aufhalten, wobei der sie umgebende Gesamttraum weitgehend bedeutungslos und tendenziell unbekannt bleibt.

- Verhäuslichung (vgl. Fölling-Albers 1992, 86; Ledig 1992, 34f.; Nissen 1992, 133)

Verhäuslichung bezeichnet den verstärkten Rückzug von Kindern in Innenräume, bzw. die Verlagerung von Spielen von öffentlichen Plätzen, wie beispielsweise der Straße, in halböffentliche Räume, wie z.B. Spiel- und Sportplätze, oder private Räume wie dem Kinderzimmer. Das wiederum hat Auswirkungen auf die Freizeitbeschäftigung und die Verabredungsgeflechte der Kinder.

- Spezialisierte Funktionsräume (vgl. Hopf 1989, 89; Zeiher 1990, 20; Rauschenbach/Wehland 1989, 17f.; Hornstein, 362)

Kinder werden nicht mehr unter und mit Erwachsenen groß, sondern aus ihren Nahräumen in gesellschaftlich orientierte, zweckbestimmte „kinderspezialisierte Zentren“ (Turnvereine, Spielplätze, Kindergruppe etc.) vertrieben. Diese festgelegten Funktionsräume bestimmen nun kindliche Erfahrungsinhalte. Parallel dazu findet ein Verlust von vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten statt. Durch Funktionalisierung und Spezialisierung der Räume kommt es zu einer „Zerstückelung und Entsinnlichung“ der Raumerfahrung.

- Pädagogisierte und institutionalisierte Kindheit (vgl. Krappmann/Oswald 1992, 98; Rauschenbach/Wehland 1989, 17)

Durch Reduktion öffentlicher Plätze im direkten Umfeld sind Kinder vermehrt auf institutionelle Räume angewiesen. Der häufige Aufenthalt in pädagogischen Funktionsräumen, die in der Regel mit einer Betreuung und Kontrolle durch Erwachsene verbunden sind, bedeutet, daß Kinder nur noch selten Erfahrung in selbstregulierten Gruppen und Spielen sammeln können. Das kann sich negativ auf den Aufbau von sozialen Fähigkeiten auswirken.

- Verplante Kindheit (vgl. Hornstein 1986, 362; Zeiher, 22)

Kinder treffen ihre Freunde nicht mehr einfach auf der Straße, sondern sie müssen sich mit ihnen vorab verabreden. Die Folge ist, daß Kinder überwiegend zu zweit spielen und Freundschaften in der Regel Schulfreundschaften sind (vgl. Herzberg 1992, 75ff.). Ebenso müssen vielfältige Freizeitaktivitäten organisiert werden, weil ehemals vorhandene Spielräume seltener geworden und entsprechende kulturelle An-

gebote z.T. nicht in unmittelbarer Nähe zu finden sind. Daher besteht ein großer Teil der kindlichen Realität in zeitlicher und räumlicher Planung und Koordination.

Die Verinselungs- und Verhäuslichungsthese geht davon aus, daß Kinder immer stärker von Institutionalisierung betroffen sind und sich statt im öffentlichen Freiraum verstärkt in speziellen Funktionsräumen aufhalten. Dies konnte nur bedingt bestätigt werden. So verstehen Fölling-Albers/Hopf (1995, 65) Verhäuslichung nicht als „ausschließlicher Rückzug in Innenräume des Hauses“, sondern als eine Verlagerung des Spiels in den Nahbereich des Hauses. Die von Zeiher (vgl. 1990, 22) vertretene These der Verinselung von Lebensräumen konnte anhand der Ergebnisse von Nissen (1992, 157) nicht bestätigt werden. Da Kinder die meisten der von ihnen aufgesuchten Orte zu Fuß oder mit dem Fahrrad erreichen, sind sie in der Lage, die Zwischenräume zu erleben - so die Argumentation. Innerhalb der aktuell diskutierten Charakterisierung der modernen Kindheit sind zwar durchaus Trends zu erkennen, aber nicht in der Eindeutigkeit, wie sie von einigen AutorInnen vertreten werden.

Als Folgen der modernen Kindheit entstehen Konsequenzen für die individuelle Alltagsgestaltung der Kinder. So müssen diese über spezielle Fähigkeiten im Bereich der Planung verfügen (Handlungs-, Freizeit- und Zeitplanung). Sie sollten mobil, flexibel, ausdauernd und darüber hinaus in der Lage sein, klare Ziele zu setzen, um beispielsweise Freizeitangebote zu rekrutieren. Das erfordert vermehrte Kompetenz in Koordination und Synchronisation und verlangt große Eigenständigkeit. Insgesamt eine Vielzahl von anspruchsvollen Fertigkeiten, die es zu erlernen und einzusetzen gilt, um konkurrenzfähig zu sein.

### **1.1.3. Bedeutsamkeit räumlicher Strukturen für die kindliche Entwicklung**

Im Folgenden soll anhand verschiedener empirischer Untersuchungen der Frage nachgegangen werden, in welchen Räumen sich GrundschülerInnen in städtischen Gebieten in welchem Umfang aufhalten und wie sie ihre Aufenthaltsorte qualitativ bewerten. Vorab noch einige Bemerkungen zur Bedeutung von Räumen für die kindliche Entwicklung und Sozialisation. Fölling-Albers/Hopf (1995, 44) weisen darauf hin, daß „für die sozialwissenschaftliche Forschung über den Lebensraum (...) nicht so sehr der physikalische Raum in seiner objektiven Beschaffenheit bedeutsam (ist), sondern immer der im Erleben und Handeln erschlossene Raum“. Darunter verstehen sie die subjektive Interpretation einzelner Individuen von Räumen, die nichts mit deren eigentlicher und funktionaler Bestimmung zu tun haben muß. Mit dieser eigenen