

STREIFRÄUME STATT SPIELPLÄTZE

Zur Planung konvivaler Spielumwelten

WERNER NOHL

„Es wurde eben alles immer perfekter mit der Zeit in Gropiusstadt. Als wir hinzogen, war die großartige Modellsiedlung noch nicht fertig. Vor allem außerhalb des Hochhausviertels war vieles noch gar nicht perfekt. In kleinen Ausflügen, die auch wir jüngeren Kinder schon allein machen konnten, erreichte man richtig paradiesische Spielplätze.

Der schönste war an der Mauer, die ja nicht weit von Gropiusstadt ist. Da gab es einen Streifen, den nannten wir Wäldchen oder Niemandsland. Der war kaum 20 m breit und wenigstens anderthalb Kilometer lang. Bäume, Büsche, Gras so hoch wie wir, alte Bretter, Wasserlöcher.

Da kletterten wir, spielten Verstecken, fühlten uns wie Forscher, die jeden Tag wieder einen uns bis dahin unbekanntem Teil des Urwäldchens entdecken. Wir konnten da sogar Lagerfeuer machen und Kartoffeln braten und Rauchzeichen geben.

Irgendwann haben sie dann gemerkt, daß da Kinder aus Gropiusstadt spielten und Spaß hatten. Da sind wieder die Trupps angerückt und haben Ordnung gemacht. Dann haben sie Verbotsschilder aufgestellt. Nichts durfte man mehr, wirklich alles war verboten. Radfahren, auf Bäume klettern, Hunde frei laufen lassen. Die Polizisten, die wegen der Mauer da ständig rumlungerten, kontrollierten die Einhaltung der Verbotstafeln. Angeblich war unser Niemandsland jetzt ein Vogelschutzgebiet. Wenig später haben sie es zur Müllkippe gemacht.

Schön war es auch auf ein paar Feldern, die von den Bauern nicht mehr bestellt wurden. Da wuchsen noch Korn und Kornblumen und Mohnblumen und Gras und Brennnessel, so hoch, daß man bis zum Kopf darin versank. Die Felder hatte der Staat gekauft, um sie eben zu echten Erholungsgebieten zu machen. Stück für Stück wurden sie weggeäunet. Auf dem einen Teil der alten Felder machte sich der Ponyhof breit, auf dem anderen wurden Tennisplätze gebaut. Da gab es dann eigentlich nichts mehr, wo wir hingingen, um aus Gropiusstadt herauszukommen.“ (Christiane F.: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo. Sternbuch 1979, S. 30 f.).

1. Vorbemerkung: Zum Verständnis der folgenden Ausführungen

Kinderspielplanung in der Stadt ist bis heute weitgehend Spielplatzplanung. Die mit der Industrialisierung einsetzende Ökonomisierung des Stadtraumes einerseits, und die Anhäufung gefahrenbergender technischer Strukturen in der Stadt, insbesondere die gigantische Entwicklung des Kfz-Verkehrs andererseits, haben dazu geführt, daß das Kinderspiel im Freien mehr oder weniger auf kleine, isoliert liegende, aber geschützte Restflächen abgedrängt wurde. Die Folgen, hier in den Stichworten Lebensferne, Ghettoisierung und Verinselung zusammengefaßt, sind allgemein bekannt.

Weniger geläufig scheint mir zu sein, daß in den zurückliegenden Jahrzehnten Spielplatzplaner gerade wegen der unausweichlich erscheinenden Vereinzelung der Spielplätze im Stadtraum pädagogisch-wissenschaftlich vor allem die entwicklungspsychologische Seite des Kinderspiels betont haben. Beispielsweise standen die altersbedingten Spielformen (Übungsspiele, Rollenspiele, Regelspiele usw.) oft im Vordergrund der Argumentation; und diese alterspsychologische Betonung erlaubte es, den tatsächlich bereits weitgehend zerstörten sozialräumlichen Zusammenhang des Kinderspiels in der Stadt nun auch konzeptionell auszublenden.

Wie alle menschlichen Lebensäußerungen erhält aber auch das Kinderspiel erst über seine Verortung im (Sozial-)Raum eine

spezifische, konkrete Ausrichtung. Denn durch die Berücksichtigung der je vorhandenen sozialen und physischen Strukturen und Prozesse im Stadtraum wird für die Kinder ein Zusammenhang zwischen Spiel und allgemeiner Lebenswelt erst hergestellt. Die Hereinnahme einer solchen sozialökologischen Perspektive in planerische Überlegungen bietet meines Erachtens die Chance, die notwendigerweise abstrakten theoretischen Erwägungen zum Kinderspiel, wozu auch die erwähnten entwicklungspsychologischen Ansätze gehören, in der Konzeption einer lebensnahen Spielumwelt verständlicher werden zu lassen.

Mit der Einführung der sozialökologischen Fragestellung ist nun eine nur spielplatzorientierte Betrachtungsweise, wie sie für die herkömmliche Spielplatzplanung charakteristisch ist, nicht mehr möglich. Sozialräumliche Überlegungen gehen vielmehr von sich in die Fläche ausdehnenden Erfahrungs- und Handlungsräumen der Kinder aus (im folgenden *Streifräume* genannt). Allerdings wird im Rahmen einer solchen Konzeption der ausgewiesene Kinderspielplatz nicht prinzipiell überflüssig. Bestimmte Bedingungen vorausgesetzt, kann er durchaus einige Funktionen des übergeordneten Streifraumes übernehmen.

Parallelen findet dieser Planungsansatz in aktuellen Entwicklungen der Städte wie Wohnumfeldverbesserung, Verkehrsberuhigung, Umweltschutzplanung, ökologische Stadtentwicklungsplanung usw., die im Kern alle auf das Wiederausammenfügen lebensräumlich zusammengehöriger Stadtbereiche zielen. Dieser Zusammenhang unterschiedlicher Alltagsräume der Stadt ist aber auch Voraussetzung für die Herausbildung kindlicher Streifräume.

Entsprechend diesen Überlegungen werden im folgenden zunächst unter der Perspektive der Förderung der kindlichen Persönlichkeit gesellschaftliche, soziale und individuelle Funktionen und Aufgaben des Kinderspiels zusammengetragen und anschließend ein sozialökologischer Ansatz über die Konzeption des kindlichen Streifraums eingeführt. Die beiden letzten Abschnitte dienen dann der Vertiefung und der planerischen Konkretisierung einer Spielumwelt-Konzeption, in der die angesprochenen kindlichen Entwicklungsziele und die sozialräumliche Orientierung des Spiels aufeinander bezogen sind. Deren Verwirklichung wird — so meine ich — zu einer Spielumwelt in der Stadt führen, die den Bedürfnissen der Kinder nach schöpferischer Aneignung ihrer räumlichen und sozialen Umwelt noch am weitesten entgegenkäme: eine *konviviale* Umwelt.

2. Spiel und Persönlichkeitsentfaltung des Kindes

Die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die sich in einer Gesellschaft im Laufe ihrer Geschichte in stetiger Auseinandersetzung mit der Natur und Gesellschaft also über die Arbeit angesammelt haben, und die in ihrer Gesamtheit wesentlich den Entwicklungsstand einer Gesellschaft charakterisieren, müssen von

den nachwachsenden Gesellschaftsmitgliedern, den Kindern, ständig in Elternhaus, Schule, Arbeitsstätte usw. aufgearbeitet und erweitert werden. Ohne ein bestimmtes Maß an Fertigkeiten und Kenntnissen wären die Menschen in ihrer Gesellschaft praktisch nicht lebensfähig, wie etwa das Beispiel des Kaspar HAUSER zeigt. Jeder einzelne Mensch muß vorwiegend in den Sozialisationsphasen der Kindheit und der Jugend ein gerüttelt Maß an gesellschaftlich notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen gewinnen, um mit dem Eintritt in das Erwerbsleben als vollwertiges Mitglied im Arbeits- und Lebensprozeß agieren zu können. „Lernen heißt demnach, solche Qualifikationen erwerben, die später in der Produktions- und Reproduktionsphäre verwertbar sind“ (FROMMLET et al. 1975, S. 10).

Soweit nun der Freiraum dabei als Lernfeld dient, sind die Lernvorgänge hier wesentlich an das Spiel der Kinder und Jugendlichen im Freien gebunden. Betrachtet man das Spiel von seiner Funktionsbestimmung her, dann kann man feststellen, daß das, was für die Erwachsenen die Arbeit ist, für die Kinder das Spiel ist. „Das Spiel ist mit der Praxis, mit der Einwirkung auf die Welt verbunden. Das Spiel der Menschen ist ein Erzeugnis der Tätigkeit, in der der Mensch die Wirklichkeit umgestaltet und die Welt verändert. . . Im Spiel formt und äußert sich zuerst auch das Bedürfnis des Kindes, auf die Welt einzuwirken. Darin besteht seine grundlegende und allgemeine Bedeutung“ (RUBINSTEIN 1971, S. 727/28).

Die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt ist ein Aneignungsprozeß, wobei sich das Kind denjenigen Dingen, Vorgängen und Personen zuwendet, die ihm auffordernd in der Alltagswelt entgegenstehen. Das ist vor allem die Welt der Erwachsenen, insbesondere der Arbeitsbereich. Hier sucht das Kind, sich Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, seine Persönlichkeit zu entwickeln, indem es sich produktiv und kooperativ an diesen Prozessen beteiligt oder sie nach-„spielt“, dabei auch ein bestimmtes Maß an Selbst- und Mitbestimmung verlangt. Und in dem Maße, wie ihm diese Aneignungsprozesse gelingen, emanzipiert es sich von den Erwachsenen. Dieser Lern- und Emanzipationsprozeß der Kinder ist nur möglich, weil die kindliche Aneignung von Welt — wie jede menschliche Aneignung — nicht auf ein umstandsloses Einholen von Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt ist. Eben weil das Kind eine spezifische Bedürftigkeit und eine spezifische Antizipationskraft und Fantasie besitzt, ist mit Lernen immer auch ein Entwicklungsprozeß verbunden, der in sehr komplexer Weise auf das spätere Leben vorbereitet.

So darf nicht unbeachtet bleiben, daß jedes Kind neben dieser auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit gerichteten Aneignung auch jene eindrucksstarken Dinge, Vorgänge und Sozialverhältnisse der Lebenswelt zu bewältigen sucht, die seine kindlichen Bedürfnisse behindern, es tief ängstigen. Spiel dient sicher auch der Angstabwehr, der Frustrationsbewältigung und der Enttäuschungsverarbeitung. Spiel wird auch ausgelöst, „damit das Kind Vernichtungssängste bearbeiten kann, indem es wie die mächtigen Erwachsenen handelt und damit den Unterlegenheitsabstand ihnen gegenüber für die Spieldauer durchbricht“ (HEINSOHN/KNIEPER 1975, S. 53). Aneignung in der Wirklichkeit findet eben nicht auf einem psychisch neutralen Boden statt, sie muß auch gegen die negativen Einflüsse der Umwelt geleistet werden.

Gerade diese tiefenpsychologische Auffassung des Spiels macht deutlich, daß Spielen nicht nur ein kognitiver, sachlicher Lernprozeß ist, sondern auch ein effektiver, mal schmerzlicher, mal lustbetonter Lebensvorgang. So antwortet ein Kind im Spiel im

allgemeinen mit Lust auf alle jene Realitätseindrücke, die seine Fähigkeiten zur Umweltbewältigung erweitern, aber auch ihm helfen, seine Angst und seine Enttäuschung zu verarbeiten. Es steigert seine Lebendigkeit nach innen wie nach außen.

Wenn das Kind die anfänglichen Stadien des Spiels, die im wesentlichen sich wiederholende Funktionsäußerungen mit einer deutlich spürbaren „Funktionslust“ sind, hinter sich gelassen hat, spielt die Fantasie eine immer größere Rolle. Die Fantasie ist es, die das Kind zu schöpferischer Umwandlung der Wirklichkeit anhält und ihm damit die Möglichkeit gibt, sich in fremde Rollen und Umwelten zu versetzen, um auch auf diese Weise der Welt der Erwachsenen und damit seinem späteren Wirkungsfeld näher zu kommen. Die Fantasie ist es zugleich, die es ihm gestattet, die Situation selbst zu definieren, selbst zu bestimmen.

Wir finden also auch im Spiel als der aktiv-tätigen Lernform der Kinder die Bestimmungsstücke der menschlichen Aneignung wieder. Das Kind möchte die Spielsituation selbst bestimmen, seine Umwelt verändern, dabei seine Kompetenzen im Denken, Fühlen, Wahrnehmen und Handeln ausweiten und seine Tätigkeit in einen kooperativen Zusammenhang mit anderen Menschen, natürlich immer in einer ihm gemäßen Form, stellen. Auf diese Weise lernt es zugleich, Aggressionen zu bewältigen, Konflikte durchzustehen und Selbstbewußtsein zu entwickeln. Dabei braucht es in keine Schule zu gehen, um spielen zu lernen. Die Qualifikationen für die Spielhandlungen werden im Spiel selbst erworben.

Unter dem Gesichtspunkt des eigenständigen Hineinwachsens in die Gesellschaft kommt es deshalb ganz wesentlich darauf an, dem kindlichen Spiel Bedingungen zu schaffen, die spielerische Äußerungen zu Aneignungshandlungen werden lassen. Hier muß nun der Spielumwelt in den Außenräumen der Städte besonderes abverlangt werden. Sie muß nach Lage, Erreichbarkeit und städtebaulicher Zuordnung, aber auch in ihrer Größe und räumlich-dinglichen Ausstattung den Kindern Spielbedingungen ermöglichen, die ihre Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zum schöpferischen Handeln, zur Vervollkommnung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse, zum kooperativen Miteinander und zur Mitbestimmung über die weitere Verwendung ihrer Produkte und der in Besitz genommenen Flächen stärken, um die wichtigsten Aneignungsqualitäten zu benennen.

Das heißt, die Spielwelt muß den Kindern Gelegenheit gewähren, ihr Umfeld konstruktiv zu verändern, es gegebenenfalls aber auch zu demontieren und zu destruieren. Diese Bedürfnisse allein etwa auf die angebotene Sandfläche zu beschränken, während die übrige Umwelt so fest gefügt ist, daß sie jeglicher Veränderung trotzt, heißt nicht nur die kindliche Entwicklung einseitig fördern, sondern die Kinder frühzeitig auch an überflüssige Autorität und falsche Herrschaft gewöhnen. Respekt vor anderen Menschen und Anerkennung von deren Welt kann sich dann kaum noch über Einsicht entwickeln. Unter der Perspektive, daß Kinder erkennen wollen, was „die Welt im Innersten zusammenhält“, sind die perfektionistisch von Planern angelegten Spielplätze, bei denen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer Materialität immer nur auf die Zerstörung eines öffentlichen Guts oder die Entweihung eines Kunstwerks durch die Kinder hinausläuft, sehr kritisch zu betrachten. Schlimmer läßt sich kaum an der kindlichen Bedürftigkeit vorbeiplanieren.

Spielbereiche müssen es den Kindern erlauben, sich in die Umwelt, Funktionen und Rollen der Erwachsenen hineinzuversetzen und sich zugleich doch wie Kinder verhalten zu können. Freiräume als „Schonräume“, aus denen die angeblich störenden Elemente und Reste der Erwachsenenwelt gebannt sind, können

ebensowenig ihren Zweck erfüllen wie jene Spielbereiche, die nur pädagogisch „nützliche“ Dinge und Geräte aufweisen: als ob die Kindheit nur ein im Grunde lästiges Durchgangsstadium zur Erwachsenenwelt darstellen würde.

Kindgerecht, so möchte ich meine bisherigen Ausführungen zusammenfassen, sind Spielbedingungen dann, wenn sich im Spiel die Persönlichkeit des Kindes als ganze entfalten kann, wenn dem Kind die Möglichkeit geboten wird, sich entsprechend seinen eigenen Bedürfnissen und Wünschen mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt auseinanderzusetzen, um so lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Selbstwertgefühl und Emotionalität zu entwickeln. Wo dies möglich ist, können die wichtigsten Funktionen des Kinderspiels ablaufen, nämlich

- Konfliktverarbeitung und Förderung der Ich-Identität,
- Aneignung der gegenständlichen Welt und
- Einübung sozialer Kooperation

(vgl. BERG-LAASE et al. 1985, S. 61).

3. Spiel als sozialökologisches Handeln im Streifraum

In planerischer Hinsicht heißt das, die alltägliche Freiraumumwelt so zu ordnen und einzurichten, daß die Kinder sich über den Aufenthalt im Freien, im Sinne dieser Funktionen entwickeln können. Dabei gilt es von vornherein zu beachten, daß die Umwelt nicht nur einen räumlich-dinglichen, sondern immer auch einen sozialen Aspekt besitzt. Raum- und Sozialstruktur sind in der Alltagswelt der Menschen vielfältig miteinander verwoben, sei es daß sich räumliche Strukturen sozial auswirken, wie zum Beispiel ein Zaun, der Kinder daran hindert, am Spiel anderer teilzunehmen, sei es daß soziale Verhältnisse ihren räumlichen Ausdruck finden, wenn zum Beispiel eine Kindergruppe gemeinschaftlich ein Baumhaus baut. Jede Konzeption von Kinderspiel im Freien muß dieser sozial-räumlichen oder sozial-ökologischen Spezifik menschlicher Umwelt und damit auch der kindlichen Umwelt gerecht werden.

Der sozial-räumliche Charakter des Spiels im Freien zeigt sich vor allem darin, daß Kinder immer *Streifräume* besitzen, deren Größe, Ausdehnung und Richtung einerseits sich über die „*impératifs*“, wie die Aufforderungsreize des Raumes von Marie-José CHOMBART DE LAUWE (1976) genannt werden, bestimmen (Stimulation durch den Raum), andererseits von den raumbezogenen Bedürfnissen und Kompetenzen der Kinder abhängen (Motivation). Der Streifraum oder das Aneignungsfeld umfaßt den gesamten geographischen Erfahrungsbereich eines Kindes in einem gegebenen Alter. In ihm befinden sich *Orte*, die sich das Kind bereits aktiv angeeignet hat, die es mit eigenen Bedeutungsstrukturen überzogen hat (HARMS/PREISSING/RICHTERMEIER 1985), an denen es sich schon auskennt, und von denen aus es neue Streifzüge in noch weniger bekannte Teile des Aneignungsfeldes und darüber hinaus macht. Der „*zentrale Ort*“ im Streifraum ist dabei wohl in aller Regel die elterliche Wohnung. Die einzelnen Orte im Aneignungsfeld sind durch *Wege* mehr oder weniger fest miteinander verknüpft. Das Netzwerk besteht also einerseits aus Orten und Wegen, auf denen sich das Kind bereits gut auskennt, andererseits aus vorläufigen, vagen und noch unbekanntem Pfaden und Orten, auf und an denen sich das Kind erst nach weiteren Erfahrungen liefernden Aneignungshandlungen heimisch fühlt (vgl. MOORE/YOUNG 1978; FLADE 1986).

Der Streifraum ist demnach kein fixer, in seiner Größe ein für allemal festgelegter Raum, er ist in ständiger Bewegung, er kann mal größer und mal kleiner sein, wiewohl davon ausgegangen

werden kann, daß er mit zunehmendem Alter der Kinder sich ausdehnt. Aktuelle Streifraumveränderungen mögen viele Gründe haben: mächtige Erwachsene, „*Raumwächter*“ (BECKER/EIGENBRODT/MAY 1983), die die Kinder verjagen, andere, ältere Kinder, Elternverbote (HART 1979), Einzäunungen, Umwandlung in gepflegte Grünflächen usw. Kindliche Raumeignung ist also nie ein widerspruchsfreier Vorgang; sie gelingt nicht immer und meist nur in Teilen (HARMS/PREISSING/RICHTERMEIER 1985).

Die sozialökologische Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt ist weiterhin dadurch gekennzeichnet, daß es sich im Streifraum denjenigen Dingen, Vorgängen und Personen insbesondere zuwendet, die ihm „*eindrucksstark*“ entgegenstehen, um einen Ausdruck von HEINSOHN/KNIEPER (1975) zu benutzen. Dabei werden die Dinge der Umwelt vor allem dann für ein Kind bedeutungsvoll, wenn sie ihm sozial, etwa über die Eltern oder größere Kinder, vermittelt werden. Sie werden aber auch dann zu wichtigen Spielobjekten, wenn sie vielseitig nutzbar, veränderbar, unfertig sind und damit Neuheit und (Nutzungs-)Vielfalt erzeugen. HART (1979) hat schließlich herausgefunden, daß Kinder oft dort spielen wollen, „*where the action is*“.

Die Grünflächen der Stadt beispielsweise könnten in diesem Sinne kindgerechte Spielorte sein, wenn sie geschäftige Handlungsfelder gerade auch der Erwachsenen wären. Das Repertoire der Erwachsenen-Tätigkeiten im Freien müßte sich dazu allerdings wesentlich erweitern, vom Gärtnern auf den Abstandsflächen bis zum Autoreparieren am Rande wohngebietsbezogener Freiflächen. Solche Art von „*action*“ ist für Kinder immer interessant. In vielen Teilen der Städte ist Kindheit im Freien, zumindest in den ersten Jahren, weitgehend Spielplatz-Kindheit. Hier lassen sich nur noch ganz spezifische Erfahrungen mit Erwachsenen sammeln. Ausgeblendet sind vor allem auch anschauliche Arbeitsvorgänge. Der Streifraum der älteren Kinder bezieht dagegen die Lebenswelt der Erwachsenen mit ein. So halten sie sich heute zum Beispiel gern auch in den Kaufhäusern, zwischen Autos auf Parkplätzen, auf den Wochenmärkten, auf weitläufigem Industriegelände auf.

Kinder beschäftigen sich mit dieser Welt der Arbeit sehr oft auch in vermittelter Form. Walter BENJAMIN hat schon in den 20er Jahren auf die Bedeutung von Abfallprodukten der Erwachsenen für das Kinderspiel hingewiesen. „*Kinder nämlich sind auf besondere Weise geneigt, jedwede Arbeitsstätte aufzusuchen, wo sichtbar die Betätigung an Dingen vor sich geht. Sie fühlen sich unwiderstehlich vom Abfall angezogen, der beim Bauen, bei Garten- oder Hausarbeit, beim Schneiden oder Tischlern entsteht. In Abfallprodukten erkennen sie das Gesicht, das die Dingwelt gerade ihnen, ihnen allein zukehrt . . . Die Normen dieser kleinen Dingwelt müßte man im Auge haben, wenn man vorsätzlich für die Kinder schaffen will und es nicht vorzieht, eigene Tätigkeiten mit alledem, was an ihr Requisit und Instrument ist, allein den Weg zu ihnen sich finden zu lassen*“ (BENJAMIN 1969, S. 73).

Wenn etwa Kinder ihre Spielaktivitäten dorthin verlagern möchten, wo auch die Erwachsenen ihre wichtigen Angelegenheiten betreiben, dann wird ihre Befähigung zum selbstbestimmten Handeln kaum gefördert, wenn sie immer wieder auf Spielplätze zurückgedrängt werden, auf denen sie im wesentlichen nur noch unter sich sind und so der Gefahr der Ghettoisierung unterliegen. „*Für Kinder ist der Erwachsenenbereich und die Dinge daraus sowieso das Interessanteste an ihrer Umwelt. Durch den freien*

Umgang mit diesen Dingen werden Rituale und Normen, die diese Gegenstände umgeben, durchlässig und verlieren ihren Zwangscharakter'' (FROMMELT et al. 1975, S. 110).

Brachflächen, die bei den Kindern sehr beliebt als Spielorte sind, stellen ebenfalls so etwas wie Abfall, nämlich Abfallflächen dar, über deren Aneignung die Kinder nicht zuletzt auch Bezüge zur Erwachsenenwelt herzustellen suchen. Hierauf beruht ein wesentlicher Teil ihrer Attraktivität für die Kinder.

Wo immer Kinder in der Stadt sich bewegen und spielen, sie treffen unweigerlich auf Erwachsene und Spuren, die diese in der Umwelt hinterlassen haben. Und sie möchten von Anfang an in die soziale, gegenständliche und symbolische Welt der Erwachsenen einbezogen sein. So sehr sie darauf aus sind, sich diese von den Erwachsenen geformte oder überformte Umwelt im Spiel praktisch und symbolisch anzueignen, so sehr benötigen sie freilich auch Orte und Wege, an und auf denen sie vor den Blicken und Zugriffen der Erwachsenen sicher sind. Nicht selten halten sie bestimmte Spielorte (zum Beispiel verbotene) in gleichsam konspirativer Weise geheim. HART (1979, S. 73 f.) berichtet beispielsweise über „*Schleichwege*'' und verschwiegene Abkürzungen im Streifraum, die von den Kindern mit Aufregung benutzt werden. Nicht selten werden solche Orte sogar mit einer rituellen Bedeutung belegt, vermutlich um mit der extremen Erregung fertig zu werden, die das Geheimnis erzeugt. Von den Erwachsenen werden solche Orte und Wege oft einfach übersehen. In ihren Augen hat die Müllsammelstelle zum Beispiel nur den einen Zweck der Abfallbeseitigung, für die Kinder kann sie dagegen zum Ort vielfältiger Spielhandlungen werden.

4. Konvivialität oder Aneignungsgunst

Ich habe wiederholt den Begriff Aneignung verwendet, ohne genauer zu erklären, was ich darunter verstehe. Für mein Verständnis von Umweltplanung und damit auch für die Planung einer kindgerechten Umwelt ist Aneignung jedoch ein Schlüsselbegriff. Ich möchte daher zum besseren Verständnis des Folgenden zunächst einige wichtige Aspekte des Aneignungshandelns herausstellen.

Anthropologisch gesprochen kann Aneignung als die spezifisch menschliche Existenzweise begriffen werden. Im Gegensatz zum Tier richten sich Menschen in einer jeweils vorgefundenen Welt nicht einfach ein, sondern sie greifen entsprechend ihren Vorstellungen von besser, schöner und sicherer Leben in ihre Umwelt konstruktiv ein, sie betreiben, modern gesprochen, Daseinsvorsorge. Tiere fristen ihr Leben, die Menschen dagegen gestalten es.

Die Fähigkeiten zu dieser unablässigen schöpferischen Auseinandersetzung sind prinzipiell in jedem Individuum angelegt, auch wenn sie heute in den modernen Industriegesellschaften mit ihrer exzessiven Arbeitsteilung bei den meisten Menschen nur noch eingeschränkt zur Wirkung kommen oder gänzlich verschüttet sind. Mensch sein, sich wie ein Mensch entwickeln können setzt aber genau da ein, wo es dem einzelnen möglich ist, soweit eigenbestimmt und eigenverantwortlich sein Leben zu gestalten, als er damit den anderen nicht nachhaltig schädigt.

In diesem Sinne lassen sich die folgenden Kriterien für Aneignungshandlungen benennen (vgl. NOHL 1980, S. 26 f.):

- Die Individuen müssen entsprechend ihren eigenen Bedürfnissen, also eigenmotiviert und eigengedanklich handeln, tätig werden, in ihre Umwelt eingreifen können.
- Dabei müssen sie ihre Umwelt oder Teile davon schöpferisch-kreativ bearbeiten können. Sie suchen also nach Gelegenheiten, sich selbst in den Produkten ihres Schaffens zu vergegen-

ständlichen, Spuren im Gegenüber zu hinterlassen, die äußere Umwelt zu verändern.

- Zur Aneignung gehört aber auch, daß sie dabei ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Fertigkeiten erweitern können. Aneignungsprozesse sind also Lernprozesse. Aneignungshandlungen zielen nicht nur auf schöpferische Veränderungen der äußeren Natur, sie meinen auch die Entwicklung der inneren Natur des Menschen, die Entfaltung seiner Persönlichkeit.
- Aneignungshandlungen sind keine Tätigkeiten isolierter Einzelmenschen. Für Aneignungshandeln ist charakteristisch, daß es kooperativ abläuft und daß die Kooperation weitgehend herrschaftsfrei und gleichberechtigt stattfindet.
- Schließlich läßt sich von Aneignung nur dann sprechen, wenn das derart charakterisierte Handeln zugleich sozial oder gesellschaftlich sinnvoll ist. Wer beispielsweise mit seinen Eingriffen in Natur und Umwelt, und seien sie noch so kreativ, die Lebenschancen anderer Menschen oder auch zukünftiger Generationen beschneidet, handelt nicht im Sinne von Aneignung. Aneignung impliziert Selbstbestimmung und soziale Verantwortung zugleich. Erst in dieser Spannung wird Aneignungshandeln zur Voraussetzung für Persönlichkeitsentfaltung.

Von einem gewissen Alter an lassen sich diese Aneignungskriterien auch im kindlichen Spiel — wenn auch gewiß zunächst nur bruchstückhaft — nachweisen, sofern sich das Spiel frei entfalten kann. Kinder suchen dann ihre Spiele nach ihren eigenen Vorstellungen auszurichten, sie möchten in die Dinge der Umwelt eingreifen, sowohl um zu erkennen, wie sie funktionieren, als auch um ihre kleine Spielwelt nach ihren eigenen Bedürfnissen zu gestalten. Sie möchten ihre sensu-motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern und ihre Kenntnisse und ihr Wissen erweitern. Sie erkennen schon bald, daß gemeinschaftliches Handeln oftmals erfolgreicher ist, und sie verteilen untereinander nicht ohne Zwang und schlechte Vorbilder aus der Erwachsenenwelt dauerhafte Rollen, die Kooperation in Zwangsverhältnisse verwandeln. Auch daß das spielende Tun den Kindern unter aneignungsgünstigen Bedingungen sehr wichtig und sinnvoll erscheint, braucht kaum weiter diskutiert werden.

Die Aneignungsfähigkeiten der Kinder sind sicher nicht schon von vornherein voll entwickelt; aber die Anlagen dazu sind in jedem einzelnen Kind vorhanden. Der Planung fällt daher die Aufgabe zu, sie mit Umweltbedingungen zu konfrontieren, die ihnen Gelegenheit geben, diese zutiefst menschlichen Fähigkeiten zu erlernen und zu verfeinern.

Bezieht man solche Überlegungen zur kindlichen Aneignung von Umwelt in die Planung ein, dann stellt sich die Frage, wie Stadt, Wohngebiete und Spielbereiche geplant und gestaltet sein müssen, damit Aneignungshandlungen der Kinder geradezu herausgelockt werden. Es stellt sich also die Frage nach der Aneignungsgunst kindlicher Spielumwelten.

Ich möchte aneignungsgünstige Umwelten im folgenden als *konvivial* bezeichnen. Ich übernehme den Terminus von Ivan ILLICH (1980), der ihn in einem anderen Zusammenhang benutzt und entwickelt hat. Mit Blick auf ein sinnvolles menschliches Zusammenleben plädiert er dafür, daß in Zukunft vermehrt solche Werkzeuge im Arbeitssektor Anwendung finden, die sich gegenüber den Benutzern nicht zu sehr verselbständigen können, und diese damit in ihrer Persönlichkeitsentfaltung nicht behindern: konviviale Werkzeuge.

ILLICH, der die technologische Entwicklung einer politischen Kritik unterzieht, unterscheidet im Produktionsbereich ideal-

typisch zwei Arten von Werkzeugen: *handhabbare*, für die charakteristisch ist, daß die zu ihrer Betätigung notwendige Energie vom Benutzer selbst aufgebracht werden kann, und *manipulative* Werkzeuge, die durch Zufuhr äußerer Energie betrieben werden. Es sind die manipulativen Werkzeuge, die in ihrer entwickelten Form — automatisiert und computerisiert — ihren Benutzer funktionalisieren. Nicht nur wird der Mensch den Fähigkeiten der Maschine angepaßt, ihr effizienter Einsatz setzt einen hohen sozial-hierarchischen Organisationsgrad voraus und bedingt damit umfassende Kontrolle und Herrschaft von Menschen über Menschen.

Die Entwicklung der Industrie in Richtung einer fast ausschließlichen Verwendung manipulativer Werkzeuge hindert nach ILLICH den einzelnen daran, seine kreativen Fähigkeiten und seine eigengedanklichen Entwürfe einzusetzen und fortzuentwickeln; da er im Produktionsprozeß keinen Zugriff mehr auf handhabbare Werkzeuge besitzt, ist kaum noch eine Entfaltung der Persönlichkeit im Arbeitsalltag möglich.

Um dieser Entwicklung der arbeitenden Individuen gegenzusteuern, empfiehlt ILLICH die verstärkte Wiedereinführung handhabbarer und gering manipulativer Werkzeuge in den Produktionsprozeß. Eben weil nur bei Dominanz handhabbarer Werkzeuge ein menschliches „Miteinander-Leben“ möglich ist, nennt er solche Werkzeuge „konvivial“. Darüber hinaus spricht ILLICH auch von einer konvivialen Gesellschaft, sofern sie ihre Arbeitsprozesse vorwiegend mit konvivialen Instrumenten bestreitet. Konvivialität garantiert einem jeden, sagt ILLICH, „den größtmöglichen und freiesten Zugang zu den Werkzeugen der Gemeinschaft . . . unter der einzigen Bedingung, daß er eben diese Freiheit des anderen nicht beeinträchtigt“ (S. 35). Das Vorherrschende konvivialer Werkzeuge in der Produktion würde zur Folge haben, „daß die Ausübung der Kreativität durch eine Person niemals anderen Zwangs-Arbeit, Zwangs-Wissen oder Zwangs-Konsum auferlegt“ (S. 37).

ILLICHs Entwurf einer zukünftigen Gesellschaft, die bevorzugt mit konvivialen Werkzeugen ihre Lebensverhältnisse gestaltet, beschäftigt sich vorwiegend mit dem Produktionsbereich. ILLICH fragt danach, wie im Hinblick auf die Produktionsmittel der Arbeitssektor als Grundlage einer gerechteren Gesellschaft beschaffen sein muß. Es erhebt sich die Frage, ob das Konzept der Konvivialität auf die Planung von Kinderspielbereichen übertragbar ist. Hier muß man darauf hinweisen, daß ILLICHs Konvivialitätskonzept, faßt man zusammen, auf Persönlichkeitsentfaltung in einer freien Gesellschaft zielt.

Persönlichkeitsentfaltung ist aber auch, wie wir gesehen haben, das Ergebnis eines Aneignungsprozesses, wie ich oben kurz umrissen habe. Persönlichkeitsentfaltung ist kein Vorgang, der sich auf einen Teilbereich des Lebens einengen ließe: Er bezieht, selbst wo er fragmentarisch abläuft, tendenziell das „ganze“ Leben ein. Auch das Spiel ist ein Lebensbereich, für dessen Bewältigung, soll sie gelingen, konviviale Instrumente, also solche, mit denen die Kinder aneignend umgehen können, notwendig sind. Wenn ILLICH Instrumente fordert, die ohne Spezialausbildung und ohne Diplom für das Recht, sich ihrer zu bedienen, gehandhabt werden können, dann gilt das auch für das Kinderspiel. Was wir demnach für die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit brauchen, sind Spielräume, die wie konviviale Instrumente den Aneignungsbedürfnissen der Kinder entgegenkommen. Konviviale oder aneignungsgünstige Spielumwelten sollten es den Kindern nicht nur erlauben, sondern sie geradezu auffordern, sich so mit ihrem dinglichen und sozialen Angebot auseinander zu setzen, daß sie ihre Aneignungsfähigkeiten quasi im Spiel zu entfalten und zu entwickeln lernen.

5. Planungshinweise für die Errichtung konvivialer Streifräume

Die Planung konvivialer Streifräume geht vom sozialräumlichen Dargebot eines Ortes aus und versucht, dieses für das Kinderspiel derart zu aktivieren, daß Lernfelder für die Entwicklung von Sinnlichkeit und Kreativität, für emotionale, soziale und räumliche Kompetenz entstehen. Oder anders gesagt: Kinderspiel-Planung in konvivialer Absicht zielt darauf ab, die räumlichen, sozialen und institutionellen Umweltfaktoren an einem Ort (sozialökologische Valenz) derart zu nutzen und zu entwickeln, daß die Fähigkeit der Kinder, mit ihrer sozialräumlichen Umwelt eigenmotiviert, schöpferisch und sozialverträglich umzugehen (sozialökologische Potenz), gefördert wird (NOHL 1983). (Diese Vorstellung impliziert nicht, daß sich Aneignungshandlungen sozusagen von selbst einstellen, sobald eine konviviale Umgebung gegeben ist. Aneignung stellt immer auch eine subjektive Leistung der Kinder dar. Man kann aber wohl davon ausgehen, daß konviviale Umwelten im großen und ganzen Aneignungshandlungen erleichtern.)

Planungshinweise zur Schaffung konvivialer Spielumwelten über Einflußnahme auf die sozialökologische Valenz des Raumes lassen sich, soweit ich sehe, unter drei Aspekten diskutieren:

- dem räumlich-planerischen,
- dem räumlich-gestalterischen und
- dem der Verfügungskompetenz.

5.1 Zur räumlichen Planung von Streifräumen

Nimmt man die Erkenntnisse über den Streifraum der Kinder ernst, daß er nämlich jederzeit veränderbar sein muß, daß er die Welt der Erwachsenen und der Arbeit einschließen muß, daß er aber auch Rückzugsmöglichkeiten vor den Erwachsenen bieten muß usw., dann wäre das bisherige Prinzip der Spielplatzplanung in der Stadt, das darin besteht, die Kinder auf isolierte Spielplätze abzurängen, vom Kopf auf die Füße zu stellen. Grundsätzlich wären dann alle in irgendeiner Form zugänglichen Flächen in der Stadt in auch für Kinder nutzbare Räume zu überführen. Lediglich solche Einrichtungen und Flächennutzungen, die für Kinder gefährlich bzw. durch Spiel gefährdet sind, wären vor dem Zugriff der Kinder zu schützen.

Natürlich wäre ein solches Konzept nicht in allen Teilen der Stadt in gleicher Intensität zu verwirklichen. Es gibt aber viele Gebiete, zu denen Kinder zwecks Spielhandlungen kaum oder nur ganz eingeschränkt Zugang haben, die jedoch ausgesprochene Streifraumqualitäten besitzen. Das gilt namentlich für die Wohngebiete. Dort müßte es den Kindern prinzipiell erlaubt sein, auf Rasenflächen, Parkplätzen, in Wohnstraßen, auf Wohnwegen, an Müllsammelstellen, Eingängen, zwischen Gärten und Garagen usw. zu spielen. Aber auch im weiteren Stadtgebiet wären Schulhöfe, Sportanlagen, Grünverbindungen, öffentliche Freiräume, Kleingartenanlagen, Gewerbegebiete, Flußläufe, Kanäle, Bahndämme, Brachflächen, aufgegebene Abgrabungsareale, Bauerwartungsland usw. soweit wie eben möglich in die Streifräume der Kinder einzubeziehen bzw. für eine solche Einbeziehung vorzubereiten.

Bei ausgedehnten Flächennutzungen wie Industrieanlagen oder Gewerbegebieten besteht das Dilemma oft darin, daß das Areal weitgehend in Funktionsflächen wie Grundstücke, Straßen, Werkhöfe, abgezaunte Parkplätze usw. aufgeteilt ist. Es fehlt an kleineren, gefahrlosen Wegen, platzartigen Erweiterungen, Grünstreifen und ähnlichen Elementen, über die die Kinder das Gelände durchkämmen und von denen aus sie das Leben und Treiben auf diesen Flächen ungestört beobachten können. Denn der Streifraum wird ja nie in seiner ganzen Fläche genutzt, son-

den immer nur auf ausgesuchten Wegen und an ausgesuchten Orten. Die Tatsache, daß der Stadtraum heute fast flächendeckend für andere Aktivitäten als Spiel funktionalisiert ist, führt zu der von ZEIHNER (1983) konstatierten allgemeinen „*Verinselung*“ der kindlichen Lebensräume in der Stadt und damit zu den angedeuteten Schwierigkeiten der Kinder beim Aufbau sinnvoller Streifräume.

Im Rahmen einer solchen Streifraumkonzeption können auch ausgewiesene Spielplätze und Spielbereiche durchaus zweckmäßig sein, sofern sie nicht die mehr oder weniger einzigen Orte konvivialer Qualität im Streifraum sind, sondern das übrige, nicht offiziell als Kinderspielbereiche ausgewiesene Angebot sinnvoll ergänzen. Bei entsprechender Gestaltung (vgl. hierzu 5.2) und planerischer Zuordnung innerhalb der Stadt zu einem System unterschiedlicher Gebrauchsebenen (SCHÜTZ/LUCKMANN 1979, S. 63 f.) können sie durchaus konviviale Qualität annehmen.

Solche stufenartig gegliederten, lebenspraktischen Gebrauchsebenen stellen die Wohnung, die Nachbarschaft, das Wohngebiet, der Stadtteil und die Gesamtstadt dar (NOHL 1983). Unter konvivialen Bedingungen wären all diesen Gebrauchsebenen unterschiedliche Spielbereiche zugeordnet, und die Kinder besäßen die größtmögliche Wahlfreiheit. Liegen dagegen Spielbereiche zu weit von den Wohnungen entfernt, weil beispielsweise Orte zum Spielen und Treffen auf einigen Zwischenstufen fehlen, dann werden sie nicht aufgesucht, weil sie im Bewußtsein der Kinder nicht als mögliche Teile des Streifraums verankert sind.

Nicht zu vergessen sind auch die notwendigen Verbindungswege zu den einzelnen Spielorten und Spielbereiche im Streifraum, die oftmals größere Bedeutung für die Kinder besitzen als die Spielorte selbst. Nur ein System ungefährlicher, erlebnisreicher, auch versteckter Wege, das wiederum Wahlfreiheit gewährt, trägt zur Konvivialität des Streifraums bei.

Über die Größe konvivialer Streifräume und Spielorte läßt sich nichts Definitives sagen. Sie hängt sehr stark vom Aufforderungscharakter des sozialräumlichen Angebots im Umfeld der Kinder ab, aber auch von den Streifraumansprüchen der Kinder. Daher gibt es keine isomorphe Entsprechung zwischen Bedürfnissen einerseits und Flächenbedarf andererseits. Man kann allerdings davon ausgehen, daß im allgemeinen mit zunehmendem Alter der Kinder der Streifraum ausgeweitet wird, die Kinder mehr und oftmals größere Orte im Streifraum benötigen. Ist für ältere Kinder nicht genügend Streifraum in der weiteren Umgebung vorhanden, verdrängen sie nicht selten die kleineren Kinder in Wohnungsnähe und nehmen ihnen damit lagemäßig den für sie konvivialen Spielraum.

Trotz dieser Schwierigkeiten hinsichtlich der Bestimmung sinnvoller Flächengrößen ist ein Einbezug bestehender Richtwerte hinsichtlich der Größe ausgewiesener Spielbereiche im Streifraum sicher unerläßlich. Zwar können — wie angedeutet — mit Richtwerten nicht wirklich benötigte Raumgrößen ermittelt werden; eine Richtwertplanung erlaubt es allerdings, Flächendisparitäten in der städtischen Spielraumversorgung aufzudecken und damit gleichwertigere Lebensbedingungen in den einzelnen Stadtvierteln einzuklagen und planerisch zu verfolgen (BILLERBECK 1975).

5.2 Zur räumlichen Gestaltung der Streifräume

Es leuchtet ein, daß vom konvivialen Standpunkt aus der Ausstattung der Spielumwelten der Kinder eine große Rolle zufällt. Es lassen sich mehrere Ausstattungsaspekte differenzieren:

— die *natürliche* Ausstattung, worunter die im Laufe der Zeit mehr oder weniger durch Menschen veränderten naturräumli-

chen Voraussetzungen der Spielumwelt zu verstehen sind, wie zum Beispiel die Geomorphologie, die Vegetation, die Gewässer;

- die *kulturelle* Ausstattung, wozu alle kulturräumlichen und kulturell bedeutsamen Elemente zählen, insbesondere solche, denen ein bestimmter ästhetischer und/oder denkmalschützerischer Wert zugesprochen werden kann;
- die *infrastrukturelle* Ausstattung, der alle Erschließungs-, Versorgungs-, Spieleinrichtungen zuzurechnen sind.

Um konvivial zu sein, muß die Ausstattung der Orte und Wege im Streifraum in ihrer Gesamtheit so beschaffen sein, daß sie die Kinder zu Aneignungshandlungen anregt. Das wird am ehesten und besten dort gelingen, wo die Ausstattung wenig vollständig, wenig spezifisch und wenig geordnet ist. Dieser Zustand läßt sich vielleicht am markantesten als *Provisorium* bezeichnen. Die Kunst des Improvisierens erlernt sich am leichtesten im Provisorischen. Im Provisorium lohnt es sich, aktiv zu werden, ja es fordert die schöpferische Auseinandersetzung der Kinder geradezu heraus. Das Provisorium erlaubt und stimuliert aneignende Eingriffe der Kinder in Natur und Raum und, wenn es Provisorium bleiben soll, wird auch Natur im Wechselspiel mit den kindlichen Eingriffen ein Eigenleben führen können. Die Kinder können ihre Spuren hinterlassen, und die Natur kann die Spuren nach beendetem Nutzungsvorgang wieder tilgen (NOHL 1985). Es ist gerade der „provisorische“ Charakter eines Geländes, der die Neugier und den Betätigungsdrang der Kinder dauerhaft befriedigen kann (TREGAY 1979; HART 1982). Diese aktive Symbiose mit der Natur bringt die Kinder dahin, allmählich die Natur als das ganz „andere“ zu akzeptieren; sie entwickeln so nach und nach ein Natur- und Umweltbewußtsein.

Je nachdem wie die natürliche, die kulturbedingte und die infrastrukturelle Ausstattung zusammengebracht wird, können qualitativ unterschiedliche Ausprägungen des Provisorischen entstehen: die Qualität des Provisorischen könnte prinzipiell einem Gerätespielplatz ebensogut anhaften wie einer aufgelassenen Industriebrache oder einem nicht mehr benutzten Militärgelände.

Der für die Streifräume aus konvivialer Sicht notwendige provisorische Charakter kommt auch dem Rückzugsbedürfnis der Kinder sehr entgegen, wie deren Vorliebe für die von den Erwachsenen, insbesondere den Planern, (scheinbar) vergessenen Stadtbrachen verdeutlicht (HART 1982; HARMS/PRESSING/RICHTERMEIER 1986). Die konviviale Spielumwelt, in der nur wenig festgelegt ist, erlaubt es den Kindern viel stärker, umzubauen und anders zu nutzen, ohne mit den Erwachsenen und deren Bedürfnissen (nach Ordnung, Ruhe, Sauberkeit) zu stark zu kollidieren. Konviviale Streifräume besitzen sehr viel mehr wilde, ungepflegte, „*unordentliche*“ Flächen, für die die Erwachsenen kein Interesse besitzen. Hierher können sich die Kinder zurückziehen, ohne den Kontakt mit dem übrigen Sozialraum zu verlieren.

Es wäre wenig erreicht, wenn die Qualität des Provisorischen lediglich stärker auf den ausgewiesenen Spielplätzen Einzug halten würde. Hier wäre sie freilich am leichtesten zu verwirklichen, weil für jedermann ersichtlich „*Unordnung*“ und „*Chaos*“ auf überschaubare Flächen begrenzt blieben. Konviviale Streifräume werden jedoch nur dort entstehen können, wo sich das Provisorische flächenhaft in den Städten ausbreiten kann. Es mag beispielsweise in einem Wohnviertel viele gefahrlose Nebenwege geben; als Wege mit Streifraumqualität wären sie jedoch erst dann anzusprechen, wenn sie im Sinne des Provisorischen aufregende Flächen erschließen würden und wenn sie selbst so etwas

wie Trampelpfadcharakter besäßen (wenig befestigt, variierbar in der Breite, Pfützenbildung zulassend usw.).

Die inoffiziellen, aber oftmals kurzlebigen Freiflächen wie Stadtbrachen, Bauerwartungsland, Ruinengrundstücke usw. besitzen diese Qualität des Provisorischen meist in einem hohen Maße. Die Kinderspielplanung in den Städten sollte sich daher um diese Interimsflächen als Teile möglicher Streif- und Spielräume der Kinder besonders bemühen. Die notwendigen wilden Bereiche für BMX-Rad- und Moped-Querfeldeinfahrten sind sicher nur auf solchen Flächen auszuweisen.

5.3 Zur Verfügungskompetenz in Streifräumen

Selbst wenn in planerischer und gestalterischer Hinsicht sozialräumliche Bedingungen geschaffen würden, die die Aneignungsmöglichkeiten der Kinder im Streifraum, an seinen Spielorten und auf seinen Spielpfaden erheblich verbessern würden, wäre die Konvivialität des Raumes jedoch erst dann garantiert, wenn die Kinder weitgehend selbstbestimmend und in eigener Entscheidung das Raumangebot nutzen dürften.

Gegenwärtig ist die Aneignung des Streifraums jedoch an vielen Stellen erschwert, nämlich überall dort, wo bestimmte gesellschaftliche Institutionen und Gruppen wie zum Beispiel Gartendirektionen, Wohnungsbaugesellschaften, Schulbehörden und andere versuchen, den alltäglichen Spielraumgebrauch durch exzessive Anwendung von Gesetzen, Verordnungen, Erlassen und anderen rechtsähnlichen Anordnungen wie Hausordnungen, Gartenordnungen, Spielplatzordnungen, Parkordnungen usw. zu regeln. Mit solchen Reglements, die allzuoft zur Wahrung der Interessen der Verwaltungen, der Besitzenden und der Funktionäre erlassen werden, wird die Verfügungskompetenz der Kinder über die Spielumwelt entscheidend eingeengt und damit eine eigenbestimmte Raumeignung erschwert.

Aber auch die Eltern mit ihren Vorstellungen und Idiosynkrasien bezüglich Ordnung, Sauberkeit, Hygiene und Disziplin, aber auch mit ihrer oftmals beechtigten Sorge um die Sicherheit der Kinder, hindern diese häufig daran, von bestimmten Orten im Streifraum Besitz zu ergreifen oder auch nur bestimmten Spielaktivitäten nachzugehen. Die elterliche Autorität wirkt sich fundamental auf die Ausdehnung des Streifraums aus. Die Untersuchungen von HART (1979) zeigen beispielsweise, daß der Streifraum (*free range*) von Jungen in aller Regel größer ist als der von Mädchen (vgl. auch SPITTHÖVER 1987), was wesentlich mit Ge- und Verboten der Eltern erklärt werden konnte.

Die Verfügungskompetenz der Kinder zu mehr bedeutet demnach, die „äußere soziale Kontrolle“ (HOMANS) im Streifraum soweit wie vertretbar abzubauen. Stärker selbstbestimmtes Handeln in der Spielumwelt ist ja schon dadurch erschwert, daß viele Kinder gegenüber den mächtigen Institutionen und Erwachsenen eine Art vorauseilenden Gehorsams internalisiert haben, der eigenmotivierte Entscheidungen und Verwirklichung von Wünschen sehr behindert. Abbau überflüssiger äußerer sozialer Kontrolle ist eine wichtige Voraussetzung dafür, längerfristig auch die Wirkungsmechanismen dieser überzogenen inneren sozialen Kontrollen außer Kraft zu setzen.

Nur wenn Kinder ein gerüttelt Maß an Selbstvertrauen und innerer Freiheit besitzen, können sie ihren Streifraum mit wachsendem Alter ausdehnen, können sie entsprechend den eigenen Bedürfnissen persönliche und soziale Territorien vorübergehend

oder dauerhafter in der engeren und weiteren Umgebung ihres Zuhauses errichten und damit für sich selbst konvivialen Lebensraum schaffen.

6. Schluß: Die Spezifik des Ortes

Konviviale Spielumwelten planerisch aufbauen bedeutet zunächst einmal, die vorhandene Streifraumqualität im betreffenden Gebiet zu erfassen und zu bewerten. Es gilt Konfliktpunkte und Problembereiche zu identifizieren, aber auch ortsspezifische Ansatzpunkte für die planerische und gestalterische Verbesserung der Streifraumqualität im Sinne der hier angedeuteten Planungshinweise aufzudecken. Nur so kann gewährleistet werden, daß die je spezifische Eigenart bestimmter städtischer Teilbereiche, die in ihrer Gesamtheit die sozial-ökologische Valenz derselben ausmacht, bei notwendigen Planungen berücksichtigt und gegebenenfalls entwickelt wird.

Literatur

- BECKER, H., J. EIGENBRODT, u. M. MAY: Cliques und Raum. Zur Konstituierung von Sozialräumen bei unterschiedlichen sozialen Milieus von Jugendlichen. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie — Perspektiven und Materialien. KZFS-Sonderheft 25. Opladen 1983.
- BENJAMIN, W.: Über Kinder, Jugend und Erziehung. Frankfurt a. M. 1969.
- BERG-LAASE, G., M. BERNING, U. GRAF u. J. JACOB: Verkehr und Wohnumfeld im Alltag. Pfaffenweiler 1985.
- BILLERBECK, R.: Stadtentwicklungspolitik und soziale Interessen: zur Selektivität öffentlicher Investitionen — Beispiele aus Bremen. In: GRAUHAN, R. R. (Hrsg.): Lokale Politikforschung. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1975.
- CHOMBART DE LAUWE, M.-J. et al.: *Enfant en Jeu*. Editions du Centre National de la Recherche Scientifique. Paris 1976.
- FLADE, A.: Kinder und ihre Wohnumgebung. In: Institut Wohnen und Umwelt/Landesjugendamt Hessen (Hrsg.): *Kinder in der Stadt: Mehr Spielräume durch Verkehrsberuhigung?* 33—49. Darmstadt/Wiesbaden 1986.
- FROMMLET, W., H. MAYERHOFER u. W. ZACHARIAS: *Eltern spielen, Kinder lernen*. Reinbek 1975.
- HARMS, G., CH. PREISING u. A. RICHTERMEIER: *Kinder und Jugendliche in der Großstadt*. Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis. Berlin 1986.
- HART, R.: *Children's Experience of Place*. New York 1979.
- HART, R.: *Widlands for Children: Considerations of the Value of Natural Environments in Landscape Planning*. *Landschaft + Stadt* 14 (1982), H. 1, S. 34—39.
- HEINSOHN, G., u. B. M. C. KNIEPER: *Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik*. Frankfurt a. M. 1975.
- ILLICH, I.: *Selbstbegrenzung — Eine politische Kritik der Technik*. Reinbek 1980.
- MOORE, R. C., u. D. YOUNG: *Childhood Outdoors: Toward a Social Ecology of the Landscape*. In: ALTMAN, U., u. J. F. WOHLWILL: *Children and the Environment*. 83—130. New York/London 1978.
- NOHL, W.: *Freiraumcharakter und Emanzipation*. Bern/Frankfurt/Cirencester 1980.
- NOHL, W.: *Städtischer Freiraum und Reproduktion der Arbeitskraft*. Bd. 2 der IMU-Studien (Institut f. Medienforschung u. Urbanistik). München 1983.
- NOHL, W.: *Sozialwissenschaftliche Humanökologie: ein vernachlässigter Arbeitsbereich der Freiraum- und Landschaftsplanung*. *Natur und Landschaft* 58 (1983), H. 7/8, S. 275, 281.
- NOHL, W.: *Open Space in Cities: Inventing a New Esthetic*. *Landscape*. Vol. 28, No. 2, 35—40. (California) 1985.
- RUBINSTEIN, S. L.: *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin 1971.
- SCHÜTZ, A., u. TH. LUCKMANN: *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1979.
- SPITTHÖVER, M.: *Städtisches Kinderspiel im Freien. Zum Aufenthalt von Mädchen auf Spielplätzen, Straßen, Gehwegen*. *Das Gartenamt* 36 (1987), H. 12, S. 785, 790.
- TREGAY, R.: *Urban Woodlands*. In: Laurie, J. C. (Hrsg.): *Nature in Cities*. 267—295. Chichester/New York 1979.
- ZEIHER, H.: *Die vielen Räume der Kinder — Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945*. In: Preuß-Lausitz, U. (Hrsg.): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder — Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg*. Weinheim/Basel 1983.