

LERNRAUM WEG

DER SCHULWEG ALS ALLTAGSPRAXIS URBANEN LERNENS

Klara Cecilia Hrubicek

Die approbierte Originalversion dieser Diplom-/
Masterarbeit ist in der Hauptbibliothek der Tech-
nischen Universität Wien aufgestellt und zugänglich.

<http://www.ub.tuwien.ac.at>



The approved original version of this diploma or
master thesis is available at the main library of the
Vienna University of Technology.

<http://www.ub.tuwien.ac.at/eng>



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
WIEN
Vienna | Austria

Diplomarbeit

LERNRAUM WEG

DER SCHULWEG ALS ALLTAGSPRAXIS URBANEN LERNENS

ausgeführt zum Zwecke der Erlangung des akademischen Grades
einer Diplom-Ingenieurin
unter der Leitung

Univ.Prof. Mag.art Christine Hohenbüchler
E264/1 Institut für Kunst und Gestalten
Abteilung Zeichnen und visuelle Sprachen

eingereicht an der Technischen Universität Wien
Fakultät für Architektur und Raumplanung

von

Klara Cecilia Hrubicek
0625344

Wien, am 05.04.2018

LERNRAUM **WEG**

DER SCHULWEG ALS ALLTAGSPRAXIS URBANEN LERNENS

KURZFASSUNG

ABSTRACT

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit liegt in der Untersuchung von nicht institutionellen Lernorten von Kindern im öffentlichen Raum. Der Fokus richtet sich dabei auf die kindliche Perspektive und die kindliche Wahrnehmung auf dem Schulweg. Der öffentliche Raum, speziell der Straßenraum als Alltagsraum für Kinder, wird in seiner Funktion als sozialer Bildungsraum untersucht werden.

Die Annahme, dass sich Kinder einen wesentlichen Teil ihrer Persönlichkeitsbildung auch abseits der reglementierten Schulbildung und abseits der herkömmlichen Lern- und Lehrmethoden aneignen können, bildet den Ausgangspunkt dieser Arbeit. Bildung und Lernerfahrungen von Kindern wird meist institutionellen Einrichtungen, wie z. B. der Schule, zugeschrieben; doch gibt es eine Vielzahl an Orten, in denen Kinder Bildung erfahren können. Neben der Wohnumgebung und dem Elternhaus spielt der öffentliche Raum als Bildungsraum eine wesentliche Rolle.

Das Ziel der Arbeit ist es, anhand einer Literaturrecherche und der Anwendung unterschiedlicher methodischer Ansätze, Aspekte des städtischen Alltagslebens von Kindern aufzuzeigen und sie unter Bezugnahme von Rauman eignungs- und Raumproduktionsprozessen zu analysieren. Es geht ferner um ein Sichtbarmachen, welche Funktionen der öffentliche Straßenraum als Lernraum für Kinder erfüllen kann und wie sich diese in einer kinderfreundlichen Stadtgestaltung abbilden.

Subject of this diploma thesis is the study of non-institutional learning environments for children in the public space, putting particular focus on the way children see and perceive their way to school. The public space, specifically the street area seen as everyday space for children will be explored in its function as a social learning zone.

The assumption that children's personality development depends significantly on factors outside of their regular educational curriculum and conventional learning and teaching methods, sets the basis of this thesis. A child's education and learning experience is commonly exclusively attributed to institutional facilities, such as primary and high schools, neglecting the various other learning spaces that exist. However, along with the living environment and the parental home, the public space also plays a fundamental role as educational zone.

Through literature research and the application of different methodological approaches, this diploma thesis illustrates different aspects of the urban everyday life of children and analyses these in reference to processes of appropriation and production of space. Further, this paper aims to uncover the different educational aspects the public street space can fulfill for children and how this can be applied to child-friendly urban planning.

INHALT

Einleitung	9
1 DAVON AUSGEHEN - Grundlagen	
10.0 Urbanes Lernen	19
10.1 Lern-Umwelten	21
10.2 Die beispielbare Stadt	24
10.3 Fazit	34
11.0 Die Interaktion von Mensch und Raum	37
11.1 Raumaneignung	37
11.2 Raumkonstitution	41
11.3 Raumproduktion	44
11.4 Raum-Wahrnehmung	48
11.5 Fazit	51
12.0 Lernraum Straßenraum	55
12.1 Öffentliche Räume	57
12.2 Gehen als Form der Äußerung	59
12.3 Schulweg als Lernweg	66
12.4 Fazit	70
2 DARAUFGINGEHEN - Projekte	
20.0 Einleitung	75
20.1 Schulwege-Lernwege. Auszüge kindlicher Alltagspraxis	76
20.2 mental maps: eine subjektive Vermessung des Schulweges	90
20.3 Geschichte[n] über den Schulweg	108

3 DAMIT UMGEHEN - Folgerungen

30.0	Schlussfolgerungen	125
30.1	Wege-Spiele	130
	Ausblick	133
	Literaturverzeichnis	137
	Abbildungsverzeichnis	144

EINLEITUNG

Das Leben im städtischen Raum ist ein stetiger Prozess gesellschaftlicher Aushandlungen und definiert sich durch seine BenutzerInnen ständig neu. Für ArchitektInnen und StadtplanerInnen ist es von besonderer Bedeutung, gesellschaftliche Prozesse und Bedürfnisse verstehen zu lernen, um darauf baulich und strukturell reagieren zu können. Das gebaute städtische Umfeld nimmt unmittelbar Einfluss auf das Verhalten der BewohnerInnen, es gibt Strukturen und Funktionen vor, an die wir uns zu gewöhnen lernen und die uns in unserer natürlichen Bewegung beeinflussen. Doch neben dem physischen Raum und seinen Gegebenheiten nimmt auch der soziale Raum einen wesentlichen Einfluss auf das Leben in der Stadt ein. Gesellschaftliche Traditionen, wie auch Veränderungen, Verhaltensregeln und Symboliken können uns Auskunft darüber geben, wie eine Gesellschaft funktioniert und wie man in weiterer Folge in einer Gesellschaft voneinander lernt.

Die Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen in der Stadt wurden durch zunehmende Funktionalisierung der Außenräume und dem steigenden Autoverkehr in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Vor allem der Straßenraum hat sich im Laufe der Zeit stetigen Transformationsprozessen unterzogen. Dies hat auch Einfluss auf seine Nutzung und vor allem auf seine NutzerInnen genommen. Sieht man auf historischen Fotoaufnahmen noch vermehrt spielende Kinder und reges Treiben auf den Straßen, so sind Kinder heute eher selten auf der Straße, bzw. im Straßenraum spielend zu beobachten und auch als Fußgeher eher unterrepräsentiert. Das liegt zum einen wohl daran, dass sich das Mobilitätsverhalten von Kindern verändert hat, und auch daran, dass sich kindliche Aufenthaltsorte zum Teil verhäuslicht haben, bzw. dass Kinder sich eher vermehrt in geschützten Bereichen aufhalten.

Der Schulweg, der in dieser Arbeit einen wesentlichen Untersuchungsraum darstellt, ist ein wichtiger Lern- und Erlebnisraum für Kinder, der vom Straßenverkehr zunehmend an den Rand gedrängt wurde. Kinder sind früher nicht nur vermehrt alleine im Straßenraum unterwegs gewesen, er hat vor allem auch einen wichtigen Spielraum dargestellt. In der von Martha Muchow Anfang der 1930er Jahre durchgeführten Studie im Hamburger Stadtteil Barmbek wird ein komplexes Bild von Orten,

an denen sich Kinder aufhalten, von den Aktivitäten, denen sie an diesen unterschiedlichen Orten nachgehen und von der Art und Weise, wie sie sich diese Orte aneignen, sichtbar. Die Straße zeigt sich darin als ein zweites, gleichsam nach draußen verlegtes Zuhause. In diesen Straßen, die meist die Wohnstraße darstellt, „fühlt sich das Kind eingebettet, [...] hier kennt es sich aus, und von hier aus erfolgt die erste [...] Orientierung in der Welt.“¹ Diese Orientierung hilft dem Kind in immer „fernere Straßen und Plätze“² vorzudringen und hat auch noch Einfluss auf die Orientierung des Erwachsenen, wenn dieser längst nicht mehr in der Straße wohnt. Die Straße prägt das Kind auch dann noch, wenn sie nicht mehr bewusst wahrgenommen wird und ihre Gegebenheiten bilden „[...] die Grundlage seiner ‚Weltanschauung‘ aus.“³ Die von Martha Muchow beschriebenen Bilder der belebten Straße gehen natürlich, mit dem fast völligen Fehlen des motorisierten Straßenverkehrs zu jener Zeit einher. Doch auch in der gegenwärtigen Situation lässt sich behaupten, dass die Straße als Lernort ihre Funktion nicht verloren hat, wenngleich sich die Voraussetzungen geändert haben. Nach wie vor stellt der Straßenraum einen Möglichkeitsraum dar, um Kinder auf das städtische Leben vorzubereiten. Die Erziehung im Elternhaus, Kontakte mit Gleichaltrigen und anderen erwachsenen Personen sowie sämtliche Erfahrungen der Umwelt spielen diesbezüglich natürlich auch eine ausschlaggebende Rolle; aber welche Eindrücke und Bildungsprozesse können Kinder erfahren, wenn sie sich im öffentlichen Raum bewegen?

Den ersten eigenen Weg, den Kinder in der Stadt meist zurücklegen, ist der Weg in die Schule. Er ist auch oft der erste metaphorische Weg von der familiären Welt ins soziale Leben und für viele Kinder der erste eigene Weg, dessen Ziel meist nicht in der unmittelbaren Wohnumgebung liegt (z. B. zum nächsten Park oder Spielplatz) und auf dem es seine Fähigkeiten erproben kann. Die Strecke des Schulweges kann als sozialer und physischer Raum erfahren werden und dient als Medium der sozialen Rauman eignung. Die Wahrnehmungen und Handlungen der Kinder am Schulweg rahmen deren Prozesse der Rauman eignung und Raumproduktion. Da dies als Möglichkeit urbanen Lernens in Städten gesehen werden kann, können Schulwege in diesem Sinne als Möglichkeiten non-formaler Bildung und Orte informellen Lernens gesehen werden.

1 Muchow 1998: 148
2 ebd.
3 ebd.: 149
4 vgl. Egger; Hummel
2016: 2

Der Titel dieser Arbeit **LERNRAUM WEG** beschreibt die Auseinandersetzung mit dem Schulweg als Weg und wichtigen Lernraum für SchülerInnen. Gleichzeitig soll damit auch einer grundlegenden These dieser Arbeit nachgegangen werden, die hinterfragt, ob dieser Lernraum für SchülerInnen heute noch existiert, so wie in der wissenschaftlichen Literatur rezipiert wurde, oder ob der Lernraum weg, also nicht mehr vorhanden ist.

Es lassen sich drei Kategorien bilden, um die herum sich die Forschungsfragen folgender Arbeit aufbauen: *Bildung/Lernen*, *Straßenraum* und *Wahrnehmung*.

Die Hypothese, den Schulweg und in Folge den Straßenraum als Lernraum zu sehen, setzt die Annahme von Bildungsprozessen voraus. Der Straßenraum eröffnet dabei ein wichtiges Untersuchungsfeld, indem Nutzungsmöglichkeiten von Kindern reflektiert werden. Durch ihre Wahrnehmungen, Handlungen und Bedürfnisse sind auch Kinder an der Raumproduktion beteiligt und eignen sich auf ihre Weise den Raum an.

- 1) Welche Möglichkeiten bietet der Schulweg für Bildungs- und Lernprozesse im öffentlichen Raum?
- 2) Welche Kriterien können bestimmt werden, die dazu führen, den Straßenraum als Bildungsraum brauchbar zu machen?
- 3) Wie wird der Stadtraum von Kindern am Schulweg situativ wahrgenommen, welche Rolle spielen digitale Medien dabei?
- 4) Welches Wissen bringen SchülerInnen über ihre Schulumgebung und ihren Schulweg mit?

AUFBAU DER ARBEIT. Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile, wobei der erste Teil die theoretischen Grundlagen bildet, die in drei Hauptkapitel unterteilt sind. Der zweite Teil konzentriert sich auf drei Projekte zum Thema Schulweg, die mit unterschiedlichen Methoden erarbeitet wurden. Der dritte Teil legt den Fokus auf die Schlussfolgerungen, in denen die entsprechenden theoretischen Grundlagen mit den Ergebnissen der Projekte verknüpft und in Bezug gesetzt werden.

10.0

Im Kapitel Urbanes Lernen werden die Begriffe Bildung, Lernen und Stadt diskutiert und für den weiteren Verlauf dieser Arbeit definiert. Da davon ausgegangen wird, dass am Schulweg Lernprozesse bei Kindern stattfinden, werden diese formellen und informellen Lernprozesse erläutert und mit dem Thema der Arbeit in Verbindung gesetzt. In der Auseinandersetzung mit dem urbanen Lernen wird vom ästhetischen Lernen ausgegangen. Dafür wird ein kurzer Überblick über Vertreter der Reformpädagogik gegeben, die urbane und lokale Umwelt bewusst als Raum für ästhetische Bildung verstanden. In diesem Zusammenhang sind Jean-Jacques Rousseau und John Dewey zu nennen. Rousseau versteht in seinem Erziehungsroman über Émile die Natur, die Dinge und die Menschen als Lehrmeister und Dewey definiert die Umgebung als spezialisierte Form der Umwelt, die den Menschen beeinflusst.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fand auch das Spiel Einzug in die pädagogische Theorienbildung. In diesem Zusammenhang wird die bedeutende Rolle des Spiels als experimentelle Aktivität und Form des entdeckenden Lernens

beschrieben sowie ein Bild über Spiele im urbanen Raum geschaffen, welches zeigt, wie sich diese im Laufe der Zeit und in Hinblick auf die Veränderung des Lebensstils modifiziert haben.

11.0

In der Interaktion von Mensch und Raum wird der Fokus darauf gelegt, wie Räume entstehen, aussehen und genutzt werden. In diesem Zusammenhang werden Formen der Raumeignung und welche Chancen diese für Kinder bedeuten erläutert. Darüber hinaus wird Raumeignung als Begriff diskutiert und der Blick auf die Entwicklung zweier wesentlicher Raumbegriffe geworfen, den absolutistischen und relativistischen Annahmen. Der von Martina Löw geprägte relationale Raumbegriff wird genauer untersucht und auf die Thematik der urbanen Bildung im öffentlichen Raum bezogen. Des Weiteren wird der Begriff der Raumproduktion nach dem Soziologen Henri Lefebvre beschrieben, der in seinem Werk ‚Produktion des Raums‘ einen wertvollen Beitrag im Verständnis von Raum als Produkt einer sozialen Praxis leistet. In der Raumwahrnehmung wird die physische Entwicklung und die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten von Kindern beschrieben, da diese einen maßgeblichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Kinder im Straßenraum haben und deshalb für das Thema Schulweg eine essentielle Grundlage bilden.

12.0

Im Kapitel Lernraum Straßenraum geht es um die Auseinandersetzung mit dem Leben zwischen den Häusern, wie es insbesondere vom dänischen Architekten Jan Gehl beschrieben wird. Auch die kritischen Beobachtungen zur Stadtplanung in New York der 1960er Jahre von

Jane Jacobs formen einen wichtigen Zugang zum Leben auf der Straße, dem sie eine große Bedeutung zuspricht. Die wichtigsten Funktionen der Straße bzw. des Gehsteigs liegen ihr zufolge in der Sicherheit, der Förderung von Kontakten und der Fähigkeit, Kinder in die Gesellschaft miteinzubeziehen. In einem weiteren Punkt werden die öffentlichen Räume für Kinder beschrieben und anhand der Begriffe Verhäuslichung und Verinselung gegenübergestellt. Das Gehen, eine viel praktizierte Form der Äußerung im Straßenraum, wird im Bezug auf die Praktiken von Kevin Lynch, den Situationisten, der Spaziergangswissenschaft und des narrativen Urbanismus von Elke Krasny untersucht. Abschließend werden der Schulweg als konkreter Lernweg und die damit in Verbindung stehenden sozialräumlichen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen erörtert. Dabei werden die verschiedenen Aspekte und Möglichkeiten von Lernprozessen am Schulweg veranschaulicht.

20.0

Für den praktischen Teil dieser Arbeit wurden drei unterschiedliche Zugänge und Methoden gewählt. Um herauszufinden, wie Kinder ihren Schulweg wahrnehmen und welche Lernmöglichkeiten dieser Weg für sie darstellt, wurden SchülerInnen auf ihrem Schulweg begleitet. Die Erfahrungen und Schilderungen sind im ersten Kapitel dieses Teils (20.1) dokumentiert und hinsichtlich der Forschungsfragen aufbereitet. Des Weiteren wurde mit einer Schulklasse ein Workshop durchgeführt, der sich dem Thema Schulweg und kindliche Raumwahrnehmung mit der Methode der ‚mental maps‘ angenähert hat. Die Ergebnisse bzw. die Erkenntnisse sind im zweiten Kapitel dieses Teils (20.2) dargestellt.

Als dritte Herangehensweise im Rahmen der Feldforschung wurden explorative Gespräche über schon lange zurückliegend gegangene Schulwege geführt. Auf den Spuren der Vergangenheit haben sich Personen unterschiedlichen Alters und Herkunft an ihren Schulweg erinnert und ihre Erlebnisse und Erfahrungen mitgeteilt. Die Inhalte der Gespräche sind im dritten Kapitel (20.3) in Schriftform dokumentiert und im Anschluss zusammenfassend aufbereitet.

30.0

In den Schlussfolgerungen werden die entsprechenden theoretischen Grundlagen mit den Ergebnissen des praktischen Teils verknüpft. Durch das Kodieren bzw. Analysieren des gesammelten Materials entstanden Aussagen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen. Diese werden in diesem Teil der Arbeit zusammenfassend dargestellt.

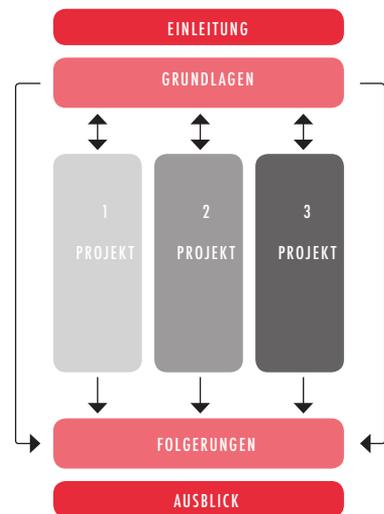


Abb. 1: Aufbau der Arbeit

METHODISCHES ARBEITEN. Die Herangehensweise für die Entwicklung dieser Arbeit stützt sich auf die Methode der Grounded Theory, die in den 1960er Jahren in Zusammenarbeit der beiden Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss gegründet, jedoch im Laufe der Zeit adaptiert und weiterentwickelt wurde.⁵ Die qualitative Forschungsmethode baut auf einem permanenten Vergleich von Datengewinnung, Datenanalyse- und Auswertung sowie der Theorieentwicklung auf. Die forschende Person taucht selbst in das Untersuchungsfeld ein und wird als anwesende Beobachterin Teil davon, sie kann sich aber genauso auf vorgefundene Theorie (Literatur) stützen. Dem Prinzip „All is data“⁶ zufolge können unterschiedliche Formen von Daten und Material in die Arbeit einfließen. Fotos, Gespräche, Skizzen, Beobachtungen bilden dabei eine genauso wichtige Grundlage wie wissenschaftliche Texte und Publikationen. Von Anfang an werden die erhobenen Daten analysiert und auf Basis des Interesses und der Ausgangsfragestellung entschieden, welche Phänomene als nächstes untersucht werden, bzw. mit wem man als nächstes sprechen oder wo man als nächstes hingehen soll. Dieses sogenannte Theoretical Sampling kann helfen, die Untersuchungsfrage zunehmend zu verdeutlichen. Auf der Suche nach wiederkehrenden Mustern im Datenmaterial werden Codes erstellt, aus denen weiterführende Kategorien entwickelt werden, die wiederum den theoretischen Input prägen. Die Datensammlung sowie das Kodieren und Analysieren der Daten findet parallel statt. Das Kodieren, das theoretische Sampling und die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen die theoretischen Konzepte wachsen, können als die wesentlichsten Grundlagen der Grounded Theory Method bezeichnet werden; die Methode lässt jedoch die Möglichkeit zu, sie an die eigene Arbeitsweise anzugleichen.

Wie bereits erwähnt, stützt sich diese Arbeit zwar auf den Zugang der Grounded Theory, sie erhebt aber nicht den Anspruch, die Komplexität der Methode voll auszuschöpfen. Dennoch bildet der Gedanke der Verknüpfung von erworbenen Materialien und Erkenntnissen und den theoretischen Grundlagen, sowie die ständige Überprüfung bzw. Befragung der Daten hinsichtlich der Forschungsfrage, eine Hilfestellung beim Aufbau und der Ausarbeitung vorliegender Arbeit. Die von mir für diese Arbeit durchgeführten explorativen Gespräche sowie die narrativen Schulwege, also auch der Schulworkshop, bilden meine persönliche methodische Herangehensweise an das Thema und rahmen die theoretische Grundlagenbildung. Ergänzt wird diese durch persönliche Beobachtungen und Gedanken sowie der Interpretation von vorgefundenen Phänomenen.

5 vgl. Breuer 2010: 40
6 Glaser, zitiert nach Breuer
2010: 60

1

DAVON AUSGEHEN

Ob eine Stadt zivilisiert ist, hängt nicht von der Anzahl ihrer Autobahnen und Schnellstraßen ab, sondern davon, ob ein Kind auf dem Dreirad unbeschwert und sicher überall hinkommt.

Die Stadt ist einerseits Lebensraum vieler verschiedener Menschen als auch Austragungsort gesellschaftlicher Interessen und Handlungen. Städtische öffentliche Räume sind Aufenthaltsräume und Bewegungsräume, doch dienen sie auch als Aushandlungsräume unterschiedlicher Interessen und als Aneignungsräume verschiedener sozialer Gruppen.

Menschen, die in Städten leben und sich darin bewegen, werden durch städtische Lebensbedingungen geprägt. Sie lernen ein heterogenes Miteinander der Gesellschaft, kommen in Berührung mit Fremdheit, stoßen vor unerwartete Situationen, müssen Entscheidungen treffen. Dies alles sind Lernprozesse, die in Bezug auf Persönlichkeitsbildung als urbanes Lernen bezeichnet werden können.¹

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wird der Begriff urbanes Lernen als Bildungsbegriff verwendet, der davon ausgeht, dass der städtische öffentliche Raum, speziell der urbane Straßenraum, als Lern- und Bewegungsort von Kindern und Jugendlichen gesehen werden kann. Welche Aspekte und Chancen sich dabei eröffnen, wird im Verlauf der Arbeit weiter thematisiert.

Das Thema Bildung ist aus gesellschaftlichen und politischen Debatten nicht wegzudenken. Ergebnisse diverser Vergleichsstudien und Schulreformen sind Ausgangsbasis für eine breitgefächerte Diskussion über die Ressourcen Lernen, Wissen und Kompetenzen. Dass das Thema Bildung und Stadt seit jeher fest miteinander verwurzelt ist, zeigt auch der bis in die Antike zurückreichende lateinische Begriff des Städtischen – der Urbanität, der zwei ursprüngliche Bedeutungen hat: „Zum einen verweist er auf die für eine Stadt charakteristische Atmosphäre, zum anderen auf einen Bildungshintergrund: So wurden im 18. Jahrhundert gebildete und weltgewandte Menschen als urban bezeichnet.“² Das Adjektiv ‚urban‘ wird im deutschen Sprachgebrauch meist als positive Bewertung für städtische Eigenheiten verwendet. Das urbane Lebensgefühl impliziert ein komplexes Begehren nach Wandelbarkeit, einer gewissen Dichte, Heterogenität und kultureller Vielfalt, die als Gesamtes die Anziehungskraft einer Stadt ausmachen.

1 vgl. Thuswald 2010: 16

2 Coelen; Heinrich; Million 2015: 1

Die aktuelle Bildungsdebatte befasst sich stark damit, wie SchülerInnen zu besseren Lernergebnissen kommen und wird auch gerne mit integrationspolitischen Themen in den Vordergrund gerückt. Doch für ein ganzheitliches Bildungsverständnis sollten bei der Gestaltung von Bildungsprozessen formelle und informelle Lernprozesse als gleichrangig gesehen werden. Als Bildungsprozesse können persönliche und soziale Entwicklungen gesehen werden, die Möglichkeiten entstehen lassen, selbstbestimmt, vernünftig und sozial zu handeln.³ Bei Lernprozessen hingegen werden durch Erfahrungen und Erleben neue Einsichten gewonnen, Kompetenzen entwickelt, Zusammenhänge erkannt und daraus gelernt.⁴ Formelle Lernprozesse sind für das lernende Subjekt gewöhnlich mit ergebnisorientierten Zielen verbunden und finden meist in institutionellen Einrichtungen statt. Bei informellen Lernprozessen steht die Strukturierung von Lernzielen, Lernzeit oder Lernforderungen nicht im Vordergrund und sie führen zu keiner Zertifizierung.⁵ Informelles Lernen kann implizites, somit unbewusstes Lernen sein, als auch Lernen aus der Verarbeitung und Reflexion von Erfahrungen. Non-formale Bildungs-Settings sind im Gegensatz zu formalen institutionalisierten Settings lebensweltliche und nicht notwendigerweise geographisch verortete Gelegenheiten, in denen ebenfalls vielfältige Bildungsprozesse stattfinden können.⁶ Der Begriff Bildung umfasst also nicht nur den reinen Schulunterricht, bzw. das verortete Lernen in formalen Einrichtungen, er umfasst auch die verschiedenen Lernwelten von Kindern außerhalb der Schule. Diese sind innerhalb der Familie und Bekannter, innerhalb Gleichaltriger, in der digitalen Welt und im öffentlichen Raum zu finden. Bildung kann also an den unterschiedlichsten Orten und in unterschiedlich räumlichen Situationen stattfinden.

Lernen wird im Zusammenhang des urbanen Lernens in dieser Arbeit als ästhetisches Lernen oder als ästhetische Bildung betrachtet. Dieser erziehungswissenschaftliche Ansatz geht von der Bildung und Entwicklung des Menschen als sinnliche Erfahrung aus. Es geht dabei nicht in erster Linie um Wissensaneignung, sondern um Bildung mit allen Sinnen, in der Erfahrungen selber die Quelle von Wissen und Erkenntnis sein können. Die Idee der ästhetischen Bildung fand schon 1795 Eingang in Friedrich Schillers Werk „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. In der Auseinandersetzung mit der politischen Funktion und Wirkung ästhetischer Vermittlung⁷, war er der Auffassung, dass sich der Mensch im ästhetischen und spielerischen Handeln verwirklicht. Der Dichter und Philosoph sah im „Ästhetischen den Ort und Raum des Möglichen, der Imagination und

3 vgl. Klafki 2007: 20

4 vgl. Duden, Lernprozess

5 vgl. Europäische

Kommission 2001: 33

6 vgl. Deinet; Icking 2011: 71

7 vgl. Mayrhofer/Zacharias
1976: 16

Phantasie, der symbolischen und eben künstlerischen Freiheiten auch gegen herrschende Verhältnisse.“⁸

10.1 LERN-UMWELTEN

Lange Zeit fand ästhetisches Lernen institutionell nur in geschlossenen Räumen und Gruppen statt, also im Schulunterricht. Die Öffnung von Schule und ein neues erweitertes Verständnis von Lernen und Bildung erfolgte in vielen Schritten und begann mit der Verwirklichung der Idee der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts.⁹ In der Auseinandersetzung mit dem Schulweg ist auch der Ort oder die Orte, die dem Kontext zu Grunde liegen, zu bestimmen. Auch in der Pädagogik wurde mit den Möglichkeiten eines unmittelbar erlebbaren Ortes gearbeitet.¹⁰

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über zwei Vertreter der Reformpädagogik gegeben werden, die ganz bewusst urbane und lokale Umwelt als Raum für ästhetische Bildung verstanden und sich für neue pädagogische Aktionsformen einsetzten. Da der Begriff Reformpädagogik jedoch nicht einheitlich Gebrauch findet, sollen Ansätze diskutiert werden, die den Raum in den Mittelpunkt menschlicher Entwicklung und Bildung stellen. Dabei geht es sowohl um institutionelle Räume, als auch um Lernen über die Schule hinaus durch eine sinnliche Auseinandersetzung mit der Umwelt.

In der Pädagogik wurde schon sehr früh mit den Möglichkeiten eines unmittelbar erlebbaren Ortes gearbeitet. Vor allem der Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge, Naturforscher und Komponist Jean-Jacques Rousseau wies in seinem Werk „Émile oder über die Erziehung“ von 1762 darauf hin, dass der Mensch drei Lehrmeister habe; die Natur (Umwelt), die Dinge und die Menschen. Die Natur sei dazu da, unsere Fähigkeiten und Kräfte zu entwickeln, die Mitmenschen lehren uns deren Gebrauch und die Dinge erziehen uns durch die Erfahrung und durch die Anschauung, die wir mit ihnen machen. Erziehung ist folglich aus der Erfahrung und aus dem Umgang mit der Umwelt und den Dingen begründet. Wie Rousseau sich die Erziehung vorstellt, hat er mit der Rolle des Émiles detailliert aufgezeigt. Die Erziehung durch den Erzieher ist erlebnis- und erfahrungsorientiert und oft muss Émile durch inszenierte Herausforderungen sein Wissen testen und anwenden.¹¹ Nach der Revolution in Frankreich war es der Regierung ein Anliegen, das Bildungswesen zu reformieren und für

8 vgl. Zacharias 2012: 5

9 vgl. Schuster 2013: 9

10 vgl. Egger; Hummel 2016: 8

11 vgl. Egger; Hummel 2016: 8, Schuster 2013: 128

die neue Gesellschaft einen sogenannten neuen Menschen zu bilden. Dafür haben die Bildungsforscher und Pädagogen die Idee und Vorstellungen des Émile aufgegriffen, obwohl diese sich auf völlig andere Situationen bezogen hatten. Rousseau hatte in seinem Bildungswerk vielmehr eine Einzelerziehung fernab der Gesellschaft dargestellt, weil er diese als nicht zu erneuern befand. Obschon Rousseau einen großen Einfluss auf die Pädagogik und die politische Theorie des späten 18. sowie des 19. und 20. Jahrhunderts in Europa hatte, gibt es auf Grund seines väterlichen Verhaltens einen großen Einwand gegen seine Glaubwürdigkeit als pädagogischer Theoretiker; er hatte sämtliche seiner Kinder nach der Geburt an Einrichtungen für Findelkinder weggegeben.

Der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey definiert Umgebung als spezialisierte Form der Umwelt, die den Menschen, den sie umgibt, beeinflussen kann. In seinem Werk ‚Art as Experience‘ von 1934 beschreibt er ästhetische Erfahrungen als grundlegend für das Lernen als aktiver Prozess.¹² In seiner Theorie der Erfahrung thematisiert Dewey, dass Erziehung und Bildung als Zusammenspiel der räumlichen und sozialen Umgebung und der Aktivität des Menschen betrachtet werden muss und versucht damit die Trennung von Raum und Bildung zu überwinden.¹³ Die Umgebung, in der ein Mensch lebt, führt ihn z. B. dazu, bestimmte Gegenstände deutlich zu sehen und andere nicht, gewisse Meinungen zu schwächen und andere zu stärken; es erzeugt in ihm ein System von Verhaltensweisen, das sich in der Fähigkeit zum Handeln manifestiert. Durch die Handlungen und Interaktionen entstehen alltägliche Erfahrungen, welche wiederum Grundlage des Ästhetischen bilden. Nicht nur was den Menschen gerade umgibt, wie z. B. Möbel oder Gebäude, ist Teil der Umgebung, sondern auch das Interesse, die Gedanken und Erfahrungen, also jenes, womit sich eine Person gerade auseinandersetzt.¹⁴ John Dewey hat seine Thesen in der 1896 gegründeten Versuchsschule in Chicago überprüft. Das Lernen der Kinder wurde darin ganz und gar auf Erfahrung aufgebaut. Experimentierend in einer Lernumwelt aus Materialien, Werkstätten, Schulgarten u. Ä. lernten die Kinder, die Realität, bzw. sich selbst zu entdecken und zu kooperieren.

12 vgl. Schuster 2013: 33
13 vgl. Krinninger; Schubert
2009: 28
14 vgl. Schuster 2013: 33

Räume können ganz unterschiedlich auf Menschen einwirken. Sichtbare Dinge und Gegenstände, Atmosphären, persönliche Bedeutungszusammenhänge – all jenes nimmt Einfluss auf die Raumwirkung. Im Gegenzug dazu haben auch Menschen Einfluss auf den Raum, ob auf den gebauten oder den öffentlichen Raum, es besteht immer eine wechselseitige Beziehung.¹⁵

Durch neuere sozialräumliche Ansätze hat sich in den letzten Jahrzehnten die Bedeutung des Raumes und somit auch die Betrachtung der Mensch-Raum-Beziehung deutlich verändert. Diesen Ansätzen zufolge steht der Raum immer in Bezug zur menschlichen Entwicklung sowie Bildung und beeinflusst diese stark.¹⁶ „Raum und Bildung sind untrennbar miteinander verknüpft. Nur auf den ersten Blick erscheinen Raum und Räumlichkeit als selbstverständliche Gegebenheiten unserer Existenz. Raum ist mit unserer lokalen Anwesenheit zwar immer schon da; Konturen und Bedeutung gewinnt er aber erst, indem wir ihn uns aneignen und durch die Art und Weise, wie wir ihn uns aneignen. Raum ist unserer Bildung nichts Äußerliches, wie auch Bildung ein räumlich strukturiertes Geschehen darstellt. Unser Erleben von Raum ist immer schon Raum-Bildung: Wir bilden Räume und die Räume bilden uns. Indem wir uns im Raum bewegen, indem wir uns Räume erschließen, indem wir unsere Welt räumlich strukturieren, verorten wir uns in einem unüberschaubaren Gefüge von fragmentierten Räumen und schaffen damit auch einen eigenen Lebensraum.“¹⁷ Unter diesem Verständnis können auch Bildungsprozesse eingeordnet werden, denn Raumerleben und Raumstrukturen wirken intensiv auf das Leben von Kindern und Jugendlichen ein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ästhetische Erfahrungen immer in der sinnlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt gemacht werden. Deshalb hat die natürliche als auch künstlich geschaffene Umgebung großen Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.¹⁸

15 vgl. Schuster 2013: 127

16 vgl. ebd.: 114

17 Schubert 2009: 7

18 vgl. Schuster 2013: 33

Der Mensch kann als spielendes Wesen betrachtet werden. Spielen verfolgt keinen Zweck. Es ist, im Gegenteil zur Arbeit, zweckentbunden. Spielen ist eine elementare Kulturtechnik. Menschen und Tiere lernen durch Spielen, ganz ohne sich dessen bewusst zu sein. Sie spielen, um ihre Umgebung wahrzunehmen, mit ihr ins Spiel zu kommen. Der Mensch lernt spielerisch und durch die Nachahmung anderer und entwickelt dabei seine kognitiven Fähigkeiten. Das Spektrum dessen, was man unter Spielen verstehen kann, ist groß und vielfältig.¹⁹

DAS SPIEL IN DER PÄDAGOGIK. Seit dem Mittelalter sah man im Spielen eine Praktik, um das strategische Denken zu fördern. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fand das Spiel auch Einzug in die pädagogische Theorienbildung. Für Rousseau z. B. waren Spiele für Kinder insofern zulässig, als dass sie über Spiel arbeiten lernen, für Erwachsene galt dies allerdings als reiner Zeitvertreib und war deshalb zu vermeiden. Immanuel Kant wollte Spiele in der Erziehung nur dann dulden, wenn sie eindeutig von der Arbeit getrennt wurden. Die Erfahrung der Welt durch das Spiel war nicht nur für Rousseau sondern auch für den schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi ein zentraler Aspekt in seiner Arbeit. Sein Schüler Friedrich Fröbel, der von den Ansätzen Pestalozzis inspiriert war, beschrieb das Spiel als höchste Stufe der Kindesentwicklung. Das Spielen erschließt dem Kind das sinnliche Weltbild und leitet zum selbstständigen Tun und Handeln an. Fröbels entwickelte um 1840 Spielobjekte für Kinder, diese sollten zur Erforschung und Gestaltung der Welt anregen und die Wahrnehmung schulen, außerdem zeichnet sich der deutsche Pädagoge als Begründer des Begriffs ‚Kindergarten‘ verantwortlich. Bis in die Erste Republik blieben die humanistischen Absichten der Reformpädagogen in Österreich eher der bürgerlichen Elite vorbehalten. Erst nach dem Ersten Weltkrieg kam es im Roten Wien zu einem Reformschub. Im Zuge dessen wurde eine beachtliche Anzahl an ganztägig geführten Volkskindergärten gebaut, unter anderem nach den pädagogischen Konzepten der italienischen Ärztin und Pädagogin Maria Montessori. Zwei dieser Beispiele befanden sich zum einen im Sandleitenhof, die größte kommunale Wohnhausanlage Wiens, und im Goethehof, wobei dieser Kindergarten 1938 von den Nationalsozialisten zerstört wurde.²⁰

19 vgl. Buhland 2013
20 vgl. Strouhal; Strouhal
2012: 154 ff

Eine besondere Anregung für die Pädagogik im 20. Jahrhundert gab der österreichische Maler und Kunstpädagoge Franz Cizek. Er ermutigte seine SchülerInnen zum freien Malen und spielerischen Gestalten. In der damaligen Gewerbeschule (Angewandte Wien) führte er von 1904–1938 Kinderkunstklassen ein, mit dem Ziel, Kindern aus allen sozialen Schichten Zugang zur Kunst zu ermöglichen.²¹

In den 1960/70er Jahren rückte das Spiel als eine Form der kindlichen Umweltaneignung in den Fokus der PädagogInnen. Dem Spiel wurde eine bedeutende Rolle zugeschrieben, indem es als experimentelle Aktivität und eine Form des entdeckenden Lernens verstanden wurde.²²

„Das Spiel sondert sich vom gewöhnlichen Leben durch seinen Platz und seine Dauer. [...] Es ‚spielt‘ sich innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum ‚ab‘. Es hat seinen Verlauf und seinen Sinn in sich selbst. [...] Auffällender noch als seine zeitliche Begrenzung ist die räumliche Begrenzung des Spiels. Jedes Spiel bewegt sich innerhalb seines Spielraums, seines Spielplatzes, der materiell oder nur ideell, absichtlich oder wie selbstverständlich im Voraus abgesteckt worden ist.“²³

Beim Spiel geht es immer um reale und/oder fiktive Spielräume und um die Zeit, die Bewegung und den Raum im Spiel.

Für viele Beobachter kindlicher Spielweisen ergibt sich die Annahme: „[...] daß sich im Spielen die Wünsche und Ängste, die Spannungen und Phantasien der Kinder in einer vorbewußten oder eigentümlich-halbbewußten Weise ausdrücken und daß sie in den Spielhandlungen vom Kinde auch irgendwie ‚bearbeitet‘, d. h. durch Aktivität angeeignet und beherrscht werden.“²⁴

Viele unterschiedliche Faktoren wirken sich auf die Aktivitäten im Freien aus. Eine davon ist die physische Umgebung, der materielle Raum. Jan Gehl unterscheidet hierbei drei Aktivitäten: die notwendigen Aktivitäten (sie finden unabhängig von der physischen Umgebung statt, dies ist z. B. der Weg zur Schule), die freiwilligen Aktivitäten (das kann ein Spaziergang sein) und die sozialen Aktivitäten (diese hängen stark von der Anwesenheit anderer Personen im öffentlichen Raum ab und können z. B. Kinderspiele, Gespräche oder eine Begrüßung sein).²⁵

21 vgl. Laven 2017

22 vgl. Schuster 2013: 45

23 Huizinga 1987: 18

24 ebd.: 235

25 vgl. Gehl 2015: 5

„Stadt schafft Spielräume, das Spiel schafft Stadträume“²⁶

SPIELE IM FREIEN. Was Menschen spielen und wie sie mit ihren Spielen umgehen, sagt viel über den Lebensstil einer Gesellschaft aus. Der urbane Raum, die gesellschaftlichen Veränderungen und Umbrüche manifestieren sich in dem, was Menschen spielen.

Einen schönen Überblick wie Kinderspiele Anfang des 20. Jahrhunderts ausgesehen haben, zeigt der Band ‚Spiele der Stadt‘, der als Ausstellungskatalog der Sonderausstellung im Wien Museum 2012/13 entstanden ist. Aber vor allem auch die Schilderungen und Erinnerungen an die persönlich gespielten Spiele der befragten Personen (siehe Kapitel 20.3) geben einen aufschlussreichen Einblick in die kindlichen Straßenspiele von damals. Meist besaßen die Kinder wenige Spielgeräte und waren vielmehr auf die Spielmöglichkeiten, die der Straßenraum zur Verfügung stellte, bzw. auf körperliche, raumgreifende Spiele angewiesen.



Tempelhüpfen war und ist immer noch ein sehr beliebtes Kinderspiel in Österreich und findet sich auch in den Erzählungen der geführten Gespräche häufig wieder. Es ist eines der auffälligsten Straßenspiele, da es durch die Bemalung mit Kreide auf den Gehsteig zumindest bis zum nächsten Regen sichtbar bleibt. Es wird im deutschen Sprachgebrauch auch Paradieshüpfen, Himmel und Hölle oder Hickelkästchen genannt. In England heißt es Hopscotch und in den Niederlanden Hinkelbaan. Gelegentlich sieht man auch heute noch die bunten Kästchen auf dem Gehsteig.²⁷

Abb. 2: Reifentreiben, um 1935

26 Strouhal; Felderer; Zollinger 2012: 16
27 vgl. Schädler 2012: 44

Abb. 3: Mosaik ‚Tempelhüpfen‘ von Roman Heller, 1954/55; Anton Proksch-Hof, Wien 19



Tempelhüpfen stillt das Bedürfnis nach Bewegung und Körperbeherrschung, gleichzeitig müssen die Kinder geometrische Figuren zeichnen und Zahlen schreiben, außerdem hinterlassen sie etwas in der Stadt. Es ist somit ein vielfältiges Spiel. Die Herkunft des Spieles ist unbekannt, taucht in Europa aber bereits im späten 16. Jahrhundert auf Bildern und in Erzählungen auf.²⁸

Spiele können sich verändern, so wie sich die Zeit und der Lebensstil verändert, oder in Vergessenheit geraten. „Spiele werden obsolet, wenn die Lebenswelt, von der sie berichten, nicht mehr der Realität entspricht [...] und die Geschichten, die sie erzählen, nicht mehr verstanden werden [...]“²⁹

Mögliche Gründe dafür können z. B. sein, dass das Spielmaterial nicht mehr zur Verfügung steht, dass der Raum nicht mehr zur Verfügung steht oder dass die Beschaffenheit der Flächen die Spiele nicht mehr zulassen.³⁰

Abb. 4: Wiener Straßenszenen, 1933–1937



28 vgl. Schädler 2012: 47 ff

29 ebd.: 46

30 vgl. ebd.

Heute wird das Spielen im Stadtraum meist mit Spielplätzen in Verbindung gebracht. Betrachtet man Spielen im Kontext der Spiele aus der Vergangenheit, so kann man davon ausgehen, dass das Spielen auf Spielplätzen dem urbanen Spiel nicht gerecht werden kann. Die Bedeutung des Spielens geht über die räumlichen und inhaltlichen Möglichkeiten eines Spielplatzes hinaus. Natürlich ermöglichen auch Spielplätze eine Menge an wichtiger Erfahrung für Kinder, vor allem was soziale Interaktion mit anderen Kindern betrifft. Aber die ‚Verdrängung‘ der Kinder auf vorgefertigte Spielbereiche, die in ihren Nutzungsmöglichkeiten nicht immer sehr vielfältig sind, ist gleichzeitig auch eine Verdrängung der Kinder aus dem öffentlichen Straßenraum.³¹

Jane Jacobs betont die Wichtigkeit der Sicherheit und des Schutzes lebendiger Bürgersteige für Kinder, da diese vor allem auch einen wichtigen Spielort für Kinder bilden.

„Kinder in Großstädten brauchen die verschiedensten Orte, in denen sie spielen und lernen können. Sie brauchen unter anderem Gelegenheiten für alle möglichen Arten von Sport und praktischen Betätigungen. Sie brauchen mehr Möglichkeiten, vor allem leichter zugängliche, als sie in den meisten Fällen vorhanden sind.“³²

Orte zum Spielen benötigen eine gewisse strukturelle Ausstattung, aber sie sollen vor allem Neugierde erwecken. Besonders ergiebige Spielorte in der Stadt sind (bzw. waren) z. B. der Straßenraum, Fußgängerzonen, Brachflächen, Haltestellen, Eingangsbereiche oder Bereiche vor der Schule und Schulwege, die vor allem einen wichtigen Lernweg darstellen.³³

31 vgl. Loidl-Reisch 2012: 202 ff

32 Jacobs 1963: 61

33 vgl. Loidl-Reisch 2012: 202 ff

Abb. 5,6,7: Spielende Kinder, 1010 Wien, Judengasse, um 1939



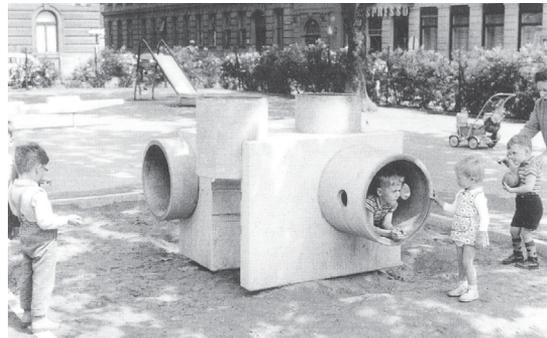
Wie auf historischen Bildern zu sehen ist, war der Straßenraum über lange Zeit ein beehrter Spielraum. Man hatte weniger Wohnfläche zur Verfügung, deshalb spielten Kinder mehr auf der Straße. Außerdem waren zu dieser Zeit vermehrt noch die Mütter oder die Großmütter zu Hause, die immer ein Auge auf die spielenden Kinder hatten. Die Aufenthaltsräume und Geschäfte in den Häusern waren meist auf die Straße gerichtet, so waren die Kinder eigentlich nie unbeobachtet.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Spielen auf der Straße für Kinder durch den zunehmenden motorisierten Verkehr allerdings immer gefährlicher. Am 1. Jänner 1961 trat ein Bundesgesetz in Kraft, um den Verkehr auf Straßen mit öffentlichem Verkehr für alle VerkehrsteilnehmerInnen zu regeln und, zum Wohle der Kinder, den wohnungsnahen Spielraum auf der Straße zugunsten des Autoverkehrs zu eliminieren. Bis zu dieser Verordnung war das Spielen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf den Straßen Wiens möglich und in bestimmten Bezirken auch üblich. Spätestens zu diesem Zeitpunkt bekam der Spielplatz einen höheren Stellenwert in der Stadtplanung, galt er doch als sicherer Freiraumtyp für Kinder. Die Spielgeräte wurden sukzessive vereinheitlicht und genormt.³⁴

Abb. 8: Spielplastik Rutschbahn von Rudolf Friedl, 1120 Wien, Wohnanlage Kundratstraße/Köglergasse/Karplusgasse, 1955/58



Abb. 9: Spielplastik Klettergerüst von Josef Schagerl, 1070 Wien, Spielplatz Urban-Loritz-Platz, 1958



34 vgl. Loidl-Reisch 2012: 202 ff



Abb. 10: Spielplastik
Hohlform von Josef See-
bacher-Konzut, 1170 Wien,
Wohnanlage Lidlgasse,
1957

„In den 1950er Jahren wurden im Rahmen des Programms ‚Kunst am Bau‘ Künstlerinnen und Künstler eingeladen, Skulpturen für Spielplätze zu gestalten und geeignete Geräte für Kleinkinder zu entwerfen. Damit sollten die bis dahin ausschließlich vorhandenen Sandkästen ergänzt werden. Fast alle damals errichteten ‚Spielplastiken‘, darunter die modern gestalteten von Josef Seebacher oder Josef Schagerl, sind heute verschwunden, weil sie vernachlässigt wurden oder den Sicherheitsstandards nicht mehr genügen.“³⁵

Die Entwicklungspsychologin Katharina Takacs warnt vor einer Bewegungsarmut bei Kindern und davor, dass Kinder zu wenig Erfahrungen im Straßenverkehr sammeln, da sie viel mit dem Auto gefahren werden. Unfälle auf Spielplätzen vermehren sich, weil die Kinder nicht mehr gewohnt sind, sich zu bewegen. Kinder sollen ihren Körper kennenlernen, um sich selbst wahrzunehmen.³⁶

Auch der holländische Architekt Adriaan Geuze vom Architekturbüro West 8 sieht die Entwicklung der Spielmöglichkeiten für Kinder in der Stadt mit kritischem Auge.

Er spricht sich für eine Abschaffung der funktionalisierten Spielplätze aus und zieht in Betracht, Spielen in die urbane Landschaft zu integrieren und für alle Generationen zugänglich zu machen. Für ihn ist vielmehr die spielerische Gesellschaft an sich die Zukunft des Spiels. Die ganze Stadt soll mit spielerischen Elementen versetzt werden. Umgesetzt wurde dies in der spanischen Hauptstadt Madrid, wo das gesamte Ufer des Flusses Manzanares mit spielerischen Elementen und Funktionen ausgestattet wurde, die sowohl für Kinder als auch für Erwachsene interessant sind.³⁷

Die Möglichkeiten urbaner Spielräume reichen weit. Seien es öffentliche Plätze, Straßen und Parks, Freiflächen, Brachen, Treppenaufgänge oder Unterführungen – überall dort können sich temporär Spiele etablieren. In Anlehnung an Michel Foucault können Räume des Spiels als Heterotopien verstanden werden, als real existierende und zugleich utopische Räume, die bestimmte Illusionen enthalten.

Abb. 11 (links): Skaterpark
Minimundus DIY Neu
Marx, 1030 Wien
Abb. 12 (rechts): Straßen-
szenen, 1933–1937



³⁶ vgl. Takacs 2018

³⁷ http://www.west8.com/projects/madrid_rio/

Durch die zunehmende Funktionalisierung und Kommerzialisierung des öffentlichen Raums in vielen Städten steht für die freien spielerischen Aktivitäten im Stadtraum weniger Platz zur Verfügung. Auch der zunehmende Nutzungsdruck hinsichtlich wachsender Städte lässt frei gestaltbare Flächen der Bewegung und Inszenierung verknappen, es kommt dadurch zu einer Verarmung der Diversität von Spielen. Die Spielepraxis passt sich jedoch auch den fortschreitenden Verhältnissen an und entwickelt neue Spiele, denn der menschliche Drang zu spielen besteht nach wie vor (siehe z. B. Play:Vienna und Nesterval in Wien). Bei einigen Spielen schrumpft der Raum dafür auf die Größe eines Smartphone Displays und erweitert sich im virtuellen Raum beinahe grenzenlos.³⁸

Ein Spiel, das die Realitätswahrnehmung durch den virtuellen Raum erweitert und miteinander verknüpft (augmented reality), ist das Smartphone-Spiel Pokémon Go. Wem sind die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen nicht entgangen, die vor einigen Jahren suchend durch die Städte liefen, um eins von den kleinen Tierchen zu fangen. Bei den sogenannten Pokéstops, die überall auf der Welt an unterschiedlichen Orten stattfinden, können SpielerInnen für das Spiel wichtige Spielgegenstände erhalten. Der Avatar des Spielers erscheint auf der virtuellen Landkarte des Spiels stets im Bezug zum realen Standort. Um sich in der virtuellen Welt bewegen zu können, muss der Spieler die entsprechenden Bewegungen auch in der realen Welt durchführen. Im Hinblick auf seine möglichen Folgen löste das Spiel eine breitgefächerte Kontroverse aus. Zum einen passierten zum Teil schwerwiegende Unfälle durch das unachtsame Umherlaufen während des Spielens, zum anderen wurden im Zuge des Spiels z. B. unangebracht Gedenkstätten erklommen. Außerdem stellte sich die Frage, ob das Spiel eine rassistische Debatte aufheizte, da das oftmals eigenwillige Verhalten der Spielenden im öffentlichen Raum offensichtlich nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleich bewertet wurde und es in Folge zu Verhaftungen kam. Dem Spiel Pokémon Go werden aber auch gesundheitsfördernde Eigenschaften zugesprochen. Durch das Suchen der Pokémon müssen SpielerInnen oft mehrere Kilometer zu Fuß zurücklegen. Die Spielenden kommen an die frische Luft, sie interagieren mit fremden Personen und erkunden ihre Umgebung, sofern sie auch auf ihr Umfeld achten und nicht bloß auf das Display. Hinsichtlich der Raumerfahrung und Raumeignung sowie der Körpererfahrung der spielenden Kinder und Jugendlichen birgt das Spiel ein paar spannende Aspekte in sich. Das Spiel könnte Jugendliche darin unterstützen, Räume zu erkunden und sich von bekannten

38 Strouhal; Felderer;
Zollinger 2012: 19

Orten wegzubewegen und ihren Aktionsradius zu erweitern. Tatsächlich wurden von den Spielenden Orte temporär verändert und durch ihr Verhalten und das Platzieren von Gegenständen, im relationalen Raumverständnis, neue Räume geschaffen. Folgt man dem Raumverständnis von Michel de Certeau entsteht Raum als Ergebnis von Handlungen und beweglichen Elementen. Die SpielerInnen handeln bei diesem Computerspiel nicht nur im virtuellen sondern auch im realen Raum und nehmen das Spiel neben der visuellen auch auf einer physischen Ebene wahr – es entsteht ein hybrider Raum. Er bietet vielleicht sogar eine Möglichkeit, um die vermehrt ‚verinselten‘ Lebensräume der Kinder zu überwinden und Zwischenräume zu füllen.

Abb. 13: Pokéstop in
Kopenhagen im
Bibliotheksgarten



Der städtische Raum bringt Kindern vielfältige Lernmöglichkeiten, die oftmals ungeplant und spontan entstehen. Während der Schulweg primär dem Zweck dient, von zu Hause in die Schule und retour zu kommen, kann er auch Anlässe für unaufgeforderte Momente des Lernens bieten. Der Umgang mit bisher Unbekanntem ist gerade am Anfang eine Herausforderung und gleichzeitig Lernerfahrung für SchülerInnen. Fremdes und auch Bekanntes kann am Schulweg nachgeahmt und spielerisch neue Richtungen finden. Das Spiel, sofern die Stadt dafür Freiräume bietet, löst den Schulweg von seinem primären Zweck und bietet SchülerInnen einen Weg, sich die Umwelt anzueignen und durch Entdecken zu lernen. Physische Freiräume können zu realen Spielräumen werden und fiktive Spielräume können bspw. am Smartphone an verschiedensten Orten entstehen. Sowohl reale als auch virtuelle Spielräume bieten Möglichkeiten, die Geschicklichkeit zu erproben. Die Beweglichkeit wird allerdings nur im Physischen gefördert. In der ästhetischen Auseinandersetzung mit der Umwelt können Eindrücke und Erfahrungen gesammelt werden und reale sowie fiktive Spiel- und Lernräume verschmelzen.

Um den Straßenraum als Bildungsraum brauchbar zu machen, sind Räume, Mitmenschen und Gegenstände wichtige Voraussetzungen. In und mit diesen werden Erfahrungen gesammelt und Erlebnisse möglich. Im spielerischen Lernen ist es wichtig, dass Kinder Räume selbst zu Spielräumen ernennen und deren Grenzen auch selbstständig abstecken können. Wenn auch andere Kinder am Schulweg anwesend sind, werden soziale Aktivitäten ermöglicht, in denen sich Kinder ihre Wünsche, Ängste, Spannungen und Phantasien spielerisch aneignen können und diese zu beherrschen lernen.

Vor einigen Jahrzehnten besaßen Kinder weniger Spielgeräte und waren deshalb in der Stadt vielmehr auf die Spielmöglichkeiten angewiesen, die der Straßenraum zur Verfügung stellte. Bei Spielen wie Tempelhüpfen wird dabei das Bedürfnis nach Bewegung und Körperbeherrschung gestillt. Der Stadtraum wird dabei als gestaltbare Fläche wahrgenommen, auf der man sichtbare Spuren des Spiels hinterlassen kann. Durch die zunehmende Motorisierung des Straßenverkehrs wurden Kinder durch Autos verdrängt. Zum Ausgleich dafür wurden Spielplätze geschaffen, die Interaktion mit anderen Kindern ermöglichen, aber die oftmals wenig Raum für Kreativität und Gestaltung bieten.

Ideal ist es, wenn Spiel- und Lernmöglichkeiten in der urbanen Landschaft integriert und für alle Generationen zugänglich sind. Diese können im öffentlichen Raum durch ausreichende Freiräume und ergänzend auch durch spielerische Elemente mit unterschiedlichen funktionalen Möglichkeiten geboten werden. Gehsteige sollen lebendig sein, den Kindern aber auch Schutz und Sicherheit bieten. Ausreichend Gelegenheiten für Sport und Erlebnisräume wie Parks, Treppenaufgänge, Brachflächen sowie frei gestaltbare Flächen sollen für Kinder leicht zugänglich sein.

11.0

DIE INTERAKTION VON MENSCH UND RAUM

Der Raum, der uns umgibt, ist kein reiner Behälter für Menschen, sondern wird zum Teil durch unser Verhalten und unser Handeln produziert. Wie Räume entstehen und wie diese aussehen, wird nicht zuletzt durch uns Menschen bestimmt. Das betrifft zum einen die Architektur, die Stadt- und Raumplanung, aber auch das Verhalten derjenigen, die den geplanten Raum später nutzen und ihre Spuren darin hinterlassen. Menschen und Raum wirken wechselseitig aufeinander ein. Deutlich wird das beispielsweise bei Flächen, die widersprüchlich zu ihrer geplanten Funktion genutzt und dadurch umgenutzt werden oder bei Flächen, auf denen bestimmte NutzerInnen verdrängt werden. So sehr der (physische) Raum für den Menschen einen Handlungsraum darstellt, so sehr ist der Raum selbst auch sozial konstruiert. Menschen haben unterschiedliche Vorstellungen von Raum, nutzen und (re)produzieren ihn deshalb auf unterschiedliche Weise.

11.1

RAUMANEIGNUNG

FORMEN DER RAUMANEIGNUNG. Die Möglichkeiten und Formen der Raumaneignung sind unterschiedlich. Konkret lassen sich drei grundlegende Formen der Aneignung von urbanen öffentlichen Räumen durch Oliver Frey beschreiben. Als erste Form wird die Aneignung von Raumverhältnissen genannt, womit das Lernen von Möglichkeiten und Arten gemeint ist, sich im Raum, als auch in Bezug zu anderen Subjekten und Objekten im Raum, zu positionieren. Als zweite Form kann die Aneignung von Spielregeln gesehen werden, die in den jeweiligen Räumen gültig sind. Wenn ein Regel- und Normsystem den öffentlichen Raum bestimmt, beeinflusst es die Möglichkeiten und individuellen Verhaltensweisen in diesen Räumen maßgebend. Die dritte Form der Aneignung wird als die Aneignung von Gütern und Dienstleistungen beschrieben, welche naturgemäß vom Kapitalbesitz abhängig ist. Neben Kapital muss auch Zeit investiert werden und müssen Raumstrukturen und Grenzen überschritten werden.¹ Für Kinder sind vor allem die ersten zwei, von Frey definierten, Formen der Raumaneignung von Wichtigkeit. Für sie bedeutet die Aneignung ein Erproben ihrer Lebensumwelt und zu erfahren welche Materialien, Gerüche und

¹ vgl. Frey 2004: 225

Geräusche damit verbunden sind. Durch die gebaute Umwelt ihrer Stadt erfahren sie, was Dimension und Raum in ihrem Verhältnis zueinander bedeuten und welche Position sie selbst darin einnehmen. Gerade wenn Kinder im öffentlichen Raum unterwegs sind, bekommen sie die sogenannten ‚Spielregeln‘, innerhalb derer sie sich bewegen können, mit. Sie erlangen ein Verständnis darüber, wie städtische Prozesse funktionieren und wie soziale Interaktionen stattfinden.

Bezogen auf non-formale und informelle Lernformen und Bildungsprozesse bildet der öffentliche Raum für Kinder einen Erlebnis- und Erfahrungsraum. Die räumlichen Bedingungen spielen dabei eine entscheidende Rolle. Wer den öffentlichen Raum wie und unter welchen Bedingungen nutzen kann, wird ständig neu ausgehandelt, dabei sind die Möglichkeiten der Raumeignung oft ungleich verteilt, was vor allem Kinder und Jugendliche betrifft. „The way that many urban spaces are designed and inhabited engenders an inability to see, experience and therefore engage with the forces that script our experience and identities.“²

Um diese Orte des Öffentlichen und Alltäglichen sichtbar zu machen, kann man sich auch unkonventionellen Methoden bedienen, wie z. B. dem Balancieren auf Geländern, Passanten freundlich zulächeln u. Ä.; sprich es geht dabei um spielerische Interaktionen oder darum im öffentlichen Raum spielerisch zu interagieren.

Abb. 14 (links): Children from Gloucester Primary School lead adults on the Peckham Street Training tours
 Abb. 15 (rechts): Gafar's wall jump move



Durch die Folgen eines reglementierten Stadtraums fehlt es oft an Gelegenheiten, aktiv Erfahrungen auf Plätzen, Parks und Straßen zu machen. Die englische Performance Künstlerin Lottie Child hat mit ihrem spielerisch-experimentellen Erkunden von Stadträumen einen sinnlichen Zugang gefunden, um Aneignungstätigkeiten anzustoßen und einen kritischen Diskurs darüber zu eröffnen.³ Das von ihr angeleitete ‚Street Training‘ ist

2 vgl. Child 2010: 60
 3 vgl. Schuster 2014

eine entwickelte Form von kritischer Kunst, die vom sozialen Verhalten Kinder und Jugendlicher ausgeht. Ausgehend von dem Gedanken, dass wir mit unseren Gedanken und unserem Verhalten sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft erzeugen, hat Child die Praktik des Street Trainings entwickelt. Es ist ein möglicher Weg, um mit den Gedanken und Aktionen, die in wechselseitiger Wirkung unsere Umgebung beeinflussen, den öffentlichen Raum zu bewohnen. Gewisse Aspekte des öffentlichen Raums können durch das Verhalten von Menschen, durch die Aneignung, aus ihrer Starrheit rausgeholt werden. Street Training findet immer dann statt, wenn wir bewusst unser Verhalten verändern und dadurch auch die Bedeutung eines Ortes verändert wird. Durch den Ausdruck des eigenen Körpers wird in den spielerischen Auseinandersetzungen und Performances eine kritische Haltung gegenüber Verordnungen und Regeln zum Ausdruck gebracht. Diese haben oft einen wesentlichen Einfluss auf das Verhalten im öffentlichen Raum, während das persönliche Verhalten, bzw. die eigenen Wünsche dabei häufig nicht zufriedengestellt werden. Child beabsichtigt mit ihren performativen Aktionen ein zeitliches Zusammenspiel zwischen der Formung unseres Verstandes und unserer Identität, die wiederum unsere Umwelt miterzeugt.⁴

RAUMANEIGNUNG ALS BEGRIFF. Der Begriff der Raumaneignung wird vielfältig und mit unterschiedlichen Ansätzen diskutiert. Neben den handlungsorientierten Ansätzen der Kulturhistorischen Schule und den Lebensweltmodellen der sozial-ökologischen Ansätze werden auch neuere raumsoziologische Ansätze in die Diskussion aufgenommen.

Auf die Kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie baut die in den 1930er Jahren von dem Psychologen Alexei Nikolajewitsch Leontjew mitentwickelte psychologische Theorie der Tätigkeitstheorie auf. Bei dem Konzept der Aneignung von Leontjew, das aus der Tätigkeitstheorie hervorgeht, spielt der Begriff der gegenständlichen Tätigkeit eine wesentliche Rolle. Der Ansatz besteht darin, die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen. Es vertritt die Auffassung, dass Objekte, ob anfassbar oder mental, eine große Bedeutung für das Verhältnis von Menschen zu ihrer direkten Umgebung haben.

Menschen leben meist in einem Umfeld, das durch Gegenstände geprägt ist, die physikalische Eigenschaften aufweisen. Doch Gegenstände weisen

⁴ vgl. Child 2010: 55 ff

auch Eigenschaften auf, die sozial und kulturell festgelegt wurden und eine symbolische Bedeutung haben. Im Prozess der Aneignung dieser geht es darum, einen Gegenstand unabhängig seiner materiellen Eigenschaften zu begreifen und sich seine sozial-kulturellen Fähigkeiten anzueignen. Neben der Aneignung von Gegenständen im Raum ist die Raumaneignung zugleich eine Aneignung von Haltungen und Verhaltensweisen.⁵

Die symbolische Aneignung bei Kindern und Jugendlichen meint die, gegenüber der physischen Raumaneignung, etwas komplexeren Vorstellungen, dass sich Kinder und Jugendliche durch selbstständiges Handeln die gegenständliche und symbolische Kultur erschließen und diese geschaffenen Räume für die Entwicklung eine wichtige Rolle spielt. Die physische Raumaneignung kann über die konkrete Inbesitznahme eines Ortes, z. B. einer Parkbank oder einer Mauer zum Skaten, beschrieben werden. Hierbei lässt sich zwischen Gebrauch und Aneignung von Räumen unterscheiden. Unter Gebrauch ist die Nutzung eines Raumes gemäß seiner Funktion zu verstehen und unter Aneignung die Veränderung oder Entwicklung neuer Formen der Raumnutzung.⁶

Die Nutzung und Aneignung von öffentlichen Räumen unterscheiden sich insofern, als dass die Intentionen und Ziele der Vorgänge unterschiedlich sind. Die Nutzung bezieht sich auf den realen Gebrauch des Ortes und beschreibt, wie physische Objekte und Strukturen benutzt werden. Ihre Inhalte und Formen werden durch die Nutzung meist nicht in Frage gestellt oder verändert. Bei der Aneignung von Raum hingegen geht man von einem aktiven und selbstbestimmten Umgang mit räumlichen Gegenständen und Situationen aus. Aneignung geht mit der bewussten oder unbewussten Reflexion der Nutzung und einem Ziel oder einer Intention, die durch die Aneignung erreicht werden soll, einher. Der Raum und seine Elemente werden den Bedürfnissen entsprechend umgedeutet, verändert und überformt.⁷

(Öffentliche) Räume werden in Routinen immer wieder auf die gleiche Weise hergestellt. Der Straßenraum z. B. wird in der Straßenverkehrsordnung reglementiert und aufgeteilt. Durch die FußgängerInnen, RadfahrerInnen und den Autoverkehr ermöglicht er Handlungsprozesse, gleichzeitig wird er durch die repetitive, alltägliche Nutzung nach den vorgesehenen Schemata rekursiv reproduziert. Kinder können sich den Raum auf spielerische Weise aneignen und durch ihr Verhalten, bzw. ihre Handlungen

5 vgl. Frey 2004: 225

6 vgl. Ahrend 2002: 34

7 vgl. Nissen 1998: 154

den Raum mitgestalten und somit aktiver Teil der Gesellschaft sein. Durch die phantasievolle Zweckentfremdung vorhandener Güter im öffentlichen Raum wird der Raum reproduziert und zu einem Ensemble zusammengefasst.

11.2

RAUMKONSTITUTION

Die Soziologin Martina Löw greift den Bezugspunkt vorangegangener Untersuchungen auf und macht ihn zum soziologischen Gegenstand: die Konstitution von Raum. Diese selbst gilt als sozialer Prozess und wird durch das Handeln geprägt, welches selbst als raumbildend verstanden werden muss. Löw lässt davon ab, dem Raum eine eigene Realität⁸ zuzuschreiben, wie dies in vielen absolutistischen Konzepten der Fall war, sondern verwendet als Ausgangspunkt die relativistische Annahme, dass Räume sich aus den Anordnungen der ‚Körper‘ ergeben. Da durch die bewegten Körper das Raumwerden ebenso in den Vordergrund der Betrachtung rückt wie das Anordnen als Handlungsvollzug, kann dieser Prozess wiederum zu den Konstruktionen und Wahrnehmungen der ‚Betrachter‘ in Bezug gesetzt werden.⁹

DER RAUMBEGRIFF. Bevor genauer auf die Arbeit Löws und ihres Raumbegriffs eingegangen wird, soll ein Blick auf die Entwicklung zweier wesentlicher Raumbegriffe geworfen werden, die ihrer Arbeit zugrunde liegen: In der Diskussion um den Raumbegriff zieht sich eine historische Kontroverse zwischen ‚absolutistischen‘ und ‚relativistischen‘ Standpunkten durch. Der absolutistische und der relativistische Raumbegriff unterscheiden sich vor allem in der Einschätzung des Verhältnisses von Materie und Raum (in der Soziologie als Trennung von sozialen Prozessen und Raum). Die Absolutisten gehen davon aus, dass Raum und Körper (Handeln) als Dualismus existieren, das heißt, dass Raum unabhängig vom Handeln existiert. Es gibt also einen Raum (Container), in dem sich die Körper befinden.

8 Wenn dem Raum eine eigene Realität jenseits des Handelns, der Körper oder der Menschen zugeschrieben wird, spricht man von einem absolutistischen Raumbegriff.

vgl. Löw 2001: 63

9 vgl. ebd.: 67

10 vgl. ebd.: 269

Die Vorstellung, die Raum und Körper getrennt voneinander wahrnimmt, geht bis in die griechische Antike zurück. Aristoteles z. B. stellt sich den Raum als dicht gefüllt vor, in dem sich, um die Erde im Zentrum, die Elemente in konzentrischen Kreisen anordnen, daran schließen die beweglichen Planeten im endlichen Raum.¹⁰

Auch Isaac Newton prägte den ‚Behälterraum‘. Er vertrat die Vorstellung einer absoluten, gleichmäßig fortschreitenden Zeit und eines absoluten, unveränderlichen und feststehenden Raums, welcher leer sein oder auch angefüllt werden kann. Für Newton, der sich forschend mit Theologie, Naturwissenschaften und Philosophie befasste, bleibt „[d]er absolute Raum, der aufgrund einer Natur ohne Beziehung zu irgendetwas außer ihm existiert, [...] immer gleich und unbeweglich.“¹¹ Den Ort wiederum charakterisiert er als etwas, das der Körper einnehmen kann.

Ein Umdenken, weg vom absoluten Raum, fand erst durch Albert Einsteins Relativitätstheorie Anfang des 20. Jahrhunderts statt. Die raumbildenden Körper waren nunmehr in ständiger Bewegung und Raum und Zeit wurden zu dynamischen Größen – Gedanken, die von weiteren Raumtheorien aufgegriffen wurden.

In folgenden Debatten über Massenmedien, Technologien und gesellschaftlichen Wandel wurde der Raum auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert. Nachdem die Kategorie Raum in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung oft vernachlässigt wurde, setzte in den 1990er Jahren ein Umdenken ein, das den Raumbegriff selbst in den Fokus rückte und in Folge aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven genauer betrachtet wurde. Es kam zu einer raumkritischen Wende, dem ‚spatial turn‘.¹² Der Begriff steht für eine sich durch alle Disziplinen durchziehende Einsicht, dass Räume für Menschen nur dadurch zu Räumen werden, indem sie als soziale Gebilde hergestellt werden müssen. In den Sozialwissenschaften wurde nunmehr der Ansatz verfolgt, dass das Soziale räumlich gesehen werden muss und man verabschiedete sich vom ‚Containerdenken‘.¹³ Raum wurde nicht mehr als Behälter verstanden, in dem sich Menschengruppen und Kulturen befinden, sondern als Ergebnis sozialer Beziehungen, welches dem Interesse und dem Handeln einzelner Menschen oder Gruppen entspringt. Der Erneuerung des Raumverständnisses gehen Ereignisse vor, die vor allem ab den 1970er Jahren Wirkung zeigten. Die Verbreitung des Internets und die damit einhergehende Informationsrevolution, die Studentenbewegungen, die Krise modernen Städtebaus sowie die Weltraumexpeditionen sind nur einige genannte Beispiele, die das Raumverständnis prägend verändert haben. Zunächst hatte man den Eindruck, als würden die Menschen mit der Globalisierung und der Mobilisierung sowie mit den neuen Medien und Bewegungen den Bezug zu Raum grundlegend verlieren.¹⁴ Heiner Müller ging soweit, zu behaupten, „[...] [dass] es nur noch Zeit oder Geschwindigkeit oder Verlauf von Zeit [gibt], aber keinen Raum mehr.“¹⁵

11 Newton, zitiert durch Löw 2001: 25

12 vgl. Schuster 2013: 9

13 vgl. Löw 2015

14 vgl. ebd.

Der Zeit und der Geschwindigkeit wird nun also der Raum zur Seite gestellt. Der schnelle Informationsfluss, die Umstrukturierung städtischer Räume sowie gesellschaftliche Aushandlungsprozesse in öffentlichen Räumen stellen den Raumbegriff erneut vor Herausforderungen, der die Verhältnisse von Materie, Symbolik, Grenzen und Aneignung aufgreift. In der Diskussion um das urbane Lernen spielt die Neuentdeckung des Raums durch den spatial turn eine wichtige Rolle.

In den Bereichen der Forschung, wie z. B. der Stadtsoziologie, wird meist nicht die Konstitution von Raum untersucht, sondern immer das Handeln. Es wird weniger der Frage nachgegangen, ob Handeln unterschiedlicher Teilgruppen von unterschiedlichen Räumen strukturiert wird, als dass ein Raum unterstellt wird, der das Handeln aller gleichermaßen vorstrukturiert. Dem Handeln folgt eine Bewegung im Raum, weshalb der Raumbegriff noch durch die Eigenschaft Bewegung ergänzt werden muss. In der absolutistischen Denkweise existieren Bewegungen im Raum, aber keine bewegten Räume. Das heißt, sich verändernde Raumkonstruktionen an einem Ort, die gerade durch die zugrundeliegenden Aushandlungsprozesse immer fließend sind, werden systematisch ausgeschlossen.¹⁶

„Indem Bewegung immer nur in ihm [Raum, Anm.] (oder in Bezug auf ihn) stattfindet, ist Raum geradezu der Prototyp des Starren. Nur wenn der Raumbegriff selbst und nicht nur das Handeln als bewegt gefasst wird, können auch Veränderungen von Räumen verstanden werden.“¹⁷

DER RELATIONALE RAUM. Die Arbeit von Martina Löw liegt in der Unterscheidung zwischen den Raumbegriffen. Sie greift die zentralen Aspekte der Absolutisten auf, hält sich aber eher auf der Seite der Relativisten und bezeichnet ihren Raumbegriff als ‚relational‘.¹⁸ Es geht dabei darum, den Raum als (An)Ordnung¹⁹ zu sozialen Gütern (Gegenstände z. B. Tisch, Bank oder Symbole, Werte etc.) und Menschen zu begreifen. Wenn man den Raum als eine relationale (An)Ordnung von Körpern, welche ständig in Bewegung sind, sieht, wird sich die (An)Ordnung selbst ständig verändern. Das bedeutet, Raum konstituiert sich auch in der Zeit. Er kann also nicht der starre Behälter sein, der unabhängig von sozialen und materiellen Verhältnissen existiert, viel eher sind Raum und Körper miteinander verwoben.²⁰

Räume entstehen dadurch, dass sie aktiv durch Menschen verknüpft werden, dabei lassen sich lt. Löw zwei sich bedingende, analytische Prozesse der Raumkonstitution beschreiben, das Spacing und die Syntheseleistung.

15 vgl. Kluge/Müller 1995: 80

16 vgl. Löw 2001: 64 ff

17 ebd.: 65

18 vgl. ebd.: 67

19 (An)Ordnung verweist auf zwei Aspekte gleichzeitig: die Ordnung, die durch Räume geschaffen wird und den Prozess des Anordnens, die Handlungsdimension.

vgl. ebd.: 165

20 vgl. ebd.: 131

Spacing bedeutet das Errichten, Bauen oder Positionieren von sozialen Gütern und Menschen in Relation zu anderen Platzierungen von Gütern und Menschen. Raumwirksam wird eine über Platzierung geschaffene (An)Ordnung aber erst dann, wenn diese Elemente über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse aktiv durch Menschen verknüpft werden. Löw bezeichnet dies als Syntheseleistung.²¹

Auf die Thematik der urbanen Bildung im öffentlichen Raum bezogen, kann der Begriff der Raumaneignung nach wie vor als tätige Auseinandersetzung einer Person mit seiner Umwelt gesehen werden. „[B]ezogen auf die heutigen Raumveränderungen [digitale Räume u. Ä.], kann er der Begriff dafür sein, wie Kinder und Jugendliche eigentätig Räume schaffen und die (verinselten*) Räume ihrer Lebenswelt verbinden.“²² Wobei das tätige Schaffen nicht mehr ausschließlich als gegenständliche Aneignung nach Leontjew verwendet werden muss, sondern mit Löws Begriff der Aneignung, mit besonderer Bedeutung der Bewegung und der prozesshaften Konstituierung von Raum im Handlungsverlauf. Doch nicht nur die Erschließung schon vorhandener Räume und Situationen sind für Kinder und Jugendliche von Bedeutung, sondern gleichzeitig auch die Schaffung eigener Räume. „In der Konsequenz bedeutet „Raumaneignung“ für Kinder und Jugendliche nicht nur die Erschließung schon vorhandener und vorstrukturierter Räume (als Syntheseleistung), sondern im Sinne von Martina Löw gleichzeitig auch die Schaffung eigener Räume als Platzierungspraxis (Spacing).“²³

* Viele Kinder verbringen ihre Freizeit an für sie bestimmten Orten, wie z. B. Spielplätzen, Sportvereine u. Ä. Diese Orte sind oft über die gesamte Stadt verteilt, die Wege dazwischen werden häufig mit dem Auto oder öffentlichen Verkehrsmitteln zurückgelegt. Der Straßenraum ist dabei ein Raum, den es zu überwinden gilt, um von einer Insel zur nächsten zu kommen, nicht aber ein Raum, der eigene Aufenthalts- und Erlebnisqualität besitzt. Die unmittelbare Wohnumgebung bleibt vielen Kindern fremd, sie kennen sich aber in den einzelnen Inseln gut aus.

RAUMPRODUKTION

11.3

Als einer der wichtigsten Denker zum Raumbegriff zählt wohl der französische Philosoph und Soziologe Henri Lefebvre. Mit seinem Werk ‚Produktion des Raums‘²⁴ leistet er einen wertvollen Beitrag im Verständnis von Raum als Produkt einer sozialen Praxis. Dass sich der soziale Raum in der räumlichen Praxis produziert, geht aus seiner Annahme hervor, dass (sozialer) Raum ein (soziales) Produkt ist. Die menschliche Praxis und der Raum werden auf den Ebenen des Raumkonzepts miteinander verbunden. Es lassen sich drei zentrale Ebenen des Raums festlegen, die gleichzeitig konstituierend für den gesellschaftlichen Raum sind und ineinander greifen: 1) Räumliche Praktiken. Sie erzeugen den Raum und setzen ihn dennoch voraus. Der wahrgenommene Raum verknüpft alltägliche Routi-

21 vgl. Löw 2001: 158 ff

22 Deinet 2010: 31

23 ebd.

24 Lefebvre 2006

nen und Erfahrungen. Er ist der erfahrene Raum des alltäglichen Lebens. Materiell-raumbildende Objekte werden wahrgenommen und mit einer räumlichen Ordnung verknüpft. 2) Repräsentationen des Raumes. Der konzipierte Raum, der sich durch ein System verstandesmäßiger Zeichen oder abstrakter Darstellungen formt. Hier werden verbale und gestalterische Methoden angewandt. Es ist der Raum der Wissenschaftler, der Planer und der Urbanisten. Es ist der Raum, der zerschnitten und wieder zusammengesetzt wird. 3) Räume der Repräsentation. Der gelebte Raum ist jener Raum, der durch Bilder und Symbole vermittelt wird. „Er legt sich über den physischen Raum und benutzt seine Objekte symbolisch.“²⁵ Er ist der Raum der Bewohner- und BenutzerInnen.

In Lefebvres Raumtheorie wird Raum als etwas Produziertes aufgefasst. Es sind nicht nur die materiellen Gegebenheiten, die das Verständnis von Raum ausmachen, vielmehr wird geographischer Raum als gesellschaftliches Produkt angesehen. Jede Gesellschaft produziert ihren eigenen Raum, der in seiner spezifischen Zeit und in seiner spezifischen Form besteht und ein nicht selten komplexes Konstrukt bildet. „Der soziale Raum enthält, indem er ihnen ihre (mehr oder weniger) geeigneten Orte zuweist, die sozialen Reproduktionsverhältnisse (rapports sociaux de reproduction), das heißt die bio-physiologischen Beziehungen zwischen den Geschlechtern, den Altersstufen sowie die jeweiligen Organisationen der Familie, und die Produktionsverhältnisse, das heißt die Aufteilung und Organisation der Arbeit, also der hierarchisierten sozialen Funktionen.“²⁶ In Lefebvres Konzept der Produktion des Raums können Räume der Repräsentation, Räume von räumlichen Praktiken und Repräsentationen des Raumes als sich gegenseitig konstituierende Momente eines einzigen Prozesses gesehen werden. Sie sind Teil der Produktion der sozialen und physischen Räume, die wir tagtäglich erfahren, wahrnehmen und vorstellen.

25 Lefebvre 2006: 336
26 ebd.: 331





17

Die Aufnahme dieser Fotos hat sich aus einer spontanen Situation heraus ergeben. Vom plötzlichen Regenguss überrascht, schützten sich die Kinder unter einem Müllsack, der zu ihrer zweiten gemeinsamen Haut wurde und in dem sie sich gemeinsam fortbewegten. Durch die Bewegungen wurden Formen erzeugt, die den konkreten Ort kurzfristig verändert haben. Die Kinder produzieren Raum in einer spielerischen spontanen Aktion. Sie stellen den Raum prozessual im Handeln her und werden zu einer sichtbaren Ebene. Wenn es zugelassen wird, nutzen sie den Raum spielerisch, intuitiv, schamlos. Raum kann neben einer physischen Produktion auch aus Spannung, aus Verhältnissen zueinander, aus Kontexten und Atmosphären erzeugt werden. Raum ist relativistisch gesehen das Ergebnis von Anordnungs- und Bewegungsverhältnissen.



18

Menschen bewegen sich nicht im luftleeren Raum. Sei es auf Plätzen, in Wohnungen, in Bahnhöfen, auf Straßen – es sind immer tönende, duftende, schmeckende, lärmende, laute oder leise Räume. Es sind erlebte und gelebte Räume. Im Prozess der Wahrnehmung werden Informationen und Reize aus der Umwelt gewonnen und verarbeitet. Dies geschieht durch Filtern und Zusammenführen von Informationen zu einem subjektiven Gesamteindruck. Die Wahrnehmung wird meist durch Reize in der Umgebung ausgelöst und durch die menschlichen Sinne erfasst. Umwelten, bzw. Räume werden immer auch gefühlsmäßig erlebt. Es ist eine bestimmte Atmosphäre, die den ganzen Raum ausmacht. Im Großen gesehen sind auch Städte Räume, die sich durch Atmosphären bestimmen lassen. Das Sehen, Riechen, Tasten und Hören beschäftigte schon Maler und Künstler seit der Antike. Gerade im digitalen Zeitalter wandeln sich die Wahrnehmungsformen sehr rasch.

Kinder sind aufgrund ihrer physischen Entwicklung und der Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten teilweise nicht vollständig in der Lage, komplexe Zusammenhänge des Stadtlebens zu verstehen und auf Verkehrssituationen richtig zu reagieren. Die kognitive Entwicklung von Kindern ist ein Anpassungsprozess, der sich in sinnlicher Erfahrung in einer spielerischen Auseinandersetzung mit der Umgebung vollzieht. Wenn sie räumliche Gegebenheiten lernen sollen, müssen sie ihre Umgebung aktiv erfahren.²⁷ Die Entwicklung der Kinder hat Einfluss auf das Verhalten im Raum und muss auch bei der Einschätzung und Beurteilung von kindlichen Verhaltensweisen berücksichtigt werden.

Kinder fangen mit ca. zwei Jahren an, sich selbstständig im Raum zu bewegen. Zwischen dem zweiten und dem sechsten Lebensjahr beginnen Kinder durch ‚Denken‘ zu Problemlösungen zu kommen. Ab dem sechsten Lebensjahr wird ein Erfassen von Zusammenhängen auf einer konkreten Grundlage möglich. Vom achten bis zum elften Lebensjahr entwickelt sich ein abstraktes, logisches Denken. Doch erst ab durchschnittlich zwölf Jahren können Kinder Gefahren im Straßenverkehr nicht nur erkennen sondern auch richtig einschätzen.²⁸

Auf die visuelle Wahrnehmung bezogen bedeutet dies, dass mit Beginn der 1. Klasse erst die Links-Rechts-Wahrnehmung entwickelt wird und auch die Einschätzung der Entfernung von Gegenständen noch nicht voll

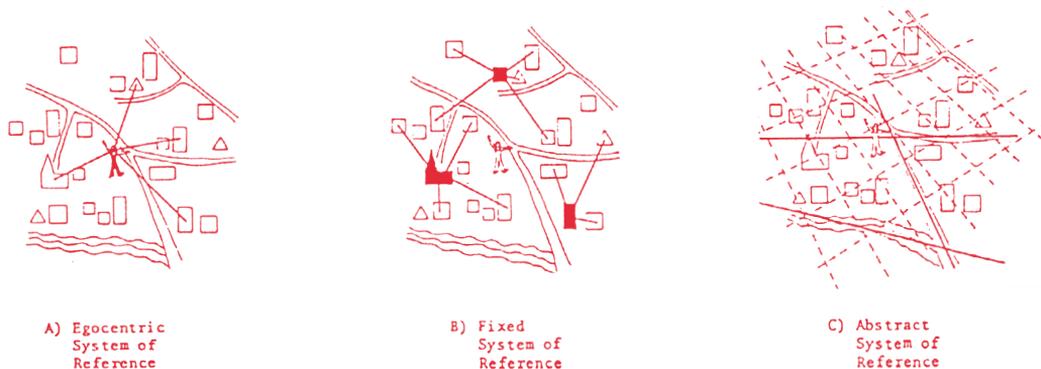
²⁷ vgl. Krause 1999: 10
²⁸ vgl. Limbourg 2001

ausgeprägt ist. Erst mit ca. zehn Jahren sind Kinder größer als ein durchschnittliches Auto hoch ist und besitzen somit die Möglichkeit, den Straßenverkehr zu überblicken.²⁹ Das Sichtfeld ist erst mit zwölf Jahren voll entwickelt, weshalb davor seitliche Bewegungen nicht vollständig wahrgenommen werden können. Dass Kinder ihre Umgebung anders wahrnehmen als Erwachsene, bestätigt auch Joachim Rauch, von der AUVA (Allgemeine Unfallversicherungsanstalt). Beim Schuleintritt ist das Gesichtsfeld noch auf 70° – 110° beschränkt. Kinder können nicht tiefenscharf wahrnehmen und brauchen konkrete Signale. Ein helles Fahrzeug z. B. wird schneller wahrgenommen als ein dunkles. Da es im Straßenverkehr überwiegend dunkle Fahrzeuge gibt, bedeutet dies eine große Gefahr für Kinder.³⁰

Kinder sind meist neugierig und impulsiv und bewegen sich gerne. Kaum ein Kind bewegt sich beim Zufußgehen geradlinig. Die spielerische Art der Fortbewegung spielt (noch) eine große Rolle, oft sieht man Kinder zickzack laufen, auf Randsteinen balancieren, auf Stufen springen u. Ä. Kinder lassen sich vor allem auch leicht ablenken. Die Schwierigkeit, ihre Aufmerksamkeit zu teilen, geht im Straßenverkehr leider oft mit gefährlichen Situationen einher.

Abb. 19: Die drei Phasen der Orientierung von Kindern im Raum
Quelle: Krause 1999, nach Hart 1981

Bei der Raumvorstellung von Kindern kann zwischen der Wahrnehmungsebene und der Vorstellungsebene unterschieden werden.³¹



29 vgl. http://www.woonerf-goed.nl/int/Childstreet_files/TdeJong.pdf, S. 4

30 vgl. Rauch 2017

31 vgl. Löw 1997: 17 ff

Die Entwicklung räumlicher Referenzen vollzieht sich nach dem Schweizer Jean Piaget (u.A.), in drei Phasen. A) Topografisches Raumverständnis: Zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr wird das topografische Raumverständnis entwickelt. Kinder entfalten die Fähigkeit, räumliche

Beziehungen zu repräsentieren. Kinder gehen von sich selbst als einzige Position im Raum aus. Sie können Geschehnisse schwer rein gedanklich nachvollziehen, z. B. Routen mental zurücklegen. B) Projektives Raumverständnis: Zwischen dem siebten und dem elften Lebensjahr entwickelt sich die kindliche Raumwahrnehmung aus ihrer egozentrischen Sicht. Kinder beginnen, sich an bedeutenden Objekten (z. B. Gebäude und Gegenstände) zu orientieren und räumliche Beziehungen herzustellen. Richtungen und Positionen können nun auch in Referenz zur Position anderer Objekte hergestellt werden und nicht mehr nur in Bezug zu sich selbst. Kinder lernen verschiedene zusammengehörende Gegenstände zu Clustern (räumliche Sinneinheiten) zusammenzufassen, die in der Raumvorstellung jedoch noch unverbunden bleiben. C) Euklidisches Raumverständnis: Mit ca. 12 Jahren beginnt das logische Denken und auch die Vervollständigung der räumlichen Repräsentation mit dem euklidischen Raumverständnis. Dieses ist an ein zweidimensionales Koordinatensystem geknüpft und basiert auf physikalischen Merkmalen und Distanzen der Umwelt.³²

Menschen erleben die Stadt mit allen Sinnen und auch gefühlsmäßig. Ob eine Stadt gut riecht und ob sie laut oder leise ist, beeinflusst unsere Wahrnehmung genauso wie die Gebäude, Pflanzen, Straßen und Orientierungspunkte.

Die Interaktion zwischen Mensch und Raum bietet weitreichende Möglichkeiten für Bildungs- und Lernprozesse. Durch Zurücklegen des Schulwegs erfahren Kinder was Dimension und Raum in ihrem Verhältnis zueinander bedeuten und welche Position sie selbst darin einnehmen. Prinzipiell wird SchülerInnen durch die Notwendigkeit von Schulwegen ein sozialer Raum gesellschaftlich zugewiesen. Dabei lernen SchülerInnen in jedem Falle gesellschaftliche ‚Spielregeln‘ (z. B. Verkehrsregeln, Regeln der Interaktion), innerhalb derer sie sich bewegen. Sie erhalten ein Verständnis dafür, wie städtische Prozesse funktionieren und wie soziale Interaktionen stattfinden. Darüber hinaus können sie ihr Lebensumfeld erproben und dabei von räumlichen Gegebenheiten durch aktives Erfahren lernen. Durch die tätige Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickeln sich SchülerInnen dabei stetig weiter.

Der Schulweg kann als Raum betrachtet werden, dessen primäre Funktion für SchülerInnen die physische Zurücklegung der Wege zur und von der Schule ist. Dabei durchkreuzen sie Räume, die anderwärtig zugewiesene Funktionen aufweisen. SchülerInnen können diese Funktionen nutzen und somit den Raum entsprechend gebrauchen, oder sie können den Raum entgegen dieser Funktionen nutzen und sich den Raum entsprechend aneignen. Die selbe Handlung (z. B. Skaten) kann also, je nach zugewiesener Funktion des Raumes, zum Gebrauch (z. B. im Skaterpark) oder zur Aneignung (z. B. am Stieggeländer) führen. Die Raumaneignung entsteht mitunter unbewusst, wie das z. B. beim Balancieren auf Geländern der Fall ist. Hierbei handeln sich Kinder durch ihre Aktionen die Nutzungen des Raumes aus, indem sie diesen entsprechend ihrer Bedürfnisse nutzen.

Im Sinne eines relationalen Raumbegriffs können SchülerInnen Teil von Aushandlungsprozessen in sich verändernden Raumkonstruktionen sein. Dabei können sie sich selbst zu sozialen Gütern (z. B. Tisch, Bank, Symbole, Werte) und verschiedene soziale Güter zueinander anordnen (z. B. errichten, bauen, positionieren). Durch Syntheseleistung entsteht Raumwirksamkeit. Das bedeutet, dass diese Elemente über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse aktiv miteinander verknüpft werden.³³

33 vgl. Löw 2001: 158 ff

Folgende Kriterien hinsichtlich der Interaktion von Mensch und Raum können bestimmt werden, die dazu führen den Straßenraum als Bildungsraum brauchbar zu machen:

- Es gibt Gelegenheiten, aktiv Erfahrungen mit räumlichen Gegebenheiten, wie Plätze, Parks und Straßen, zu machen. SchülerInnen wird es dabei hinsichtlich vorgegebener räumlicher Funktionen und durch ihre Mitmenschen ermöglicht, den Raum entsprechend ihrer Vorstellungen und ihrer Phantasie zu nutzen und zu reproduzieren.
- Das Regel- und Normsystem, das den öffentlichen Raum des Schulweges bestimmt, ist kindgerecht und kann von Kindern nachvollzogen werden.
- Der Aufbau von sozialen Beziehungen mit und zwischen Kindern am Schulweg werden ermöglicht. Das Internet spielt dabei zunehmend eine bedeutendere Rolle und führt hierbei zu mehr Komplexität, da virtuelle Räume zum Teil von den physischen Räumen entkoppelt aber teilweise auch damit verschränkt sind.
- Kinder können am Schulweg eigentätig neue (eigene) Räume schaffen und (verinselte) Räume ihrer Lebenswelt verbinden (im Sinne einer Platzierungspraxis kann dies auch als Spacing³⁴ bezeichnet werden).

Die situative Wahrnehmung des Stadtraumes durch Kinder wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Die Wahrnehmung wird meist durch Reize in der Umgebung ausgelöst und durch die menschlichen Sinne erfasst. Umwelten bzw. Räume werden immer auch gefühlsmäßig erlebt. Es können visuelle sowie haptische Eindrücke, wie z. B. Geräusche, Lautstärke, Gerüche und Geschmack, wahrgenommen werden.

Durch das Filtern und Zusammenführen von Informationen und Reizen aus ihrer Umwelt gewinnen und verarbeiten Kinder diese zu einem subjektiven Gesamteindruck.

Vor dem 12. Lebensjahr nehmen sie dabei den Stadtraum noch nicht so umfassend wie Erwachsene wahr. Es werden noch nicht so viele Eindrücke auf einmal verarbeitet und reflektiert. Oftmals fokussieren Kinder ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Objekte.

34 vgl. Deinet 2010: 31

Im Sinne von Henri Lefebvres Theorie zur Produktion des Raumes ist der Schulweg für Kinder als Raum ein soziales Produkt, das von SchülerInnen erzeugt wird. Die tägliche Routine des Schulweges kann dementsprechend als räumliche Praxis bezeichnet werden, in der Kinder materiell-raumbildende Objekte wahrnehmen und mit einer räumlichen Ordnung verknüpfen. Dabei ist der Schulweg für die Kinder auch ein Raum der Repräsentation, der sich als gelebter Raum über den physischen Raum legt und dessen Objekte symbolisch benutzt werden.³⁵

³⁵ vgl. Lefebvre 2006: 336

12.0

LERNRAUM STRASSENRAUM

Der öffentliche Straßenraum definiert sich über parallel stattfindende Prozesse. Die Straße als Teil des Straßenraums verbindet nicht nur Plätze und Stadtteile miteinander; als provozierender Ort der Emission wird sie vom Autoverkehr und den damit einhergehenden Belastungen und Gefahren dominiert. Doch dient sie auch als Bühne der Stadt und schafft Übergänge und Verbindungen zwischen Innen- und Außenraum. Die Gehsteige und Vorplätze sind den Fußgängern vorbehalten, durch das Spiel ihrer Schritte werden Räume gestaltet. Erst die Bewegung der Fußgänger macht den Straßenraum zum Raum.¹ Wenn Kinder sich im Straßenraum bewegen, treffen sie auf fremde Personen, mit deren Handlungen sie sich auseinandersetzen können. Sie erfahren, wie öffentlicher Raum gebraucht wird und können Verhaltensmuster nachahmen.

Der dänische Architekt Jan Gehl beschäftigt sich in seiner Arbeit besonders mit den Interessen der StadtbewohnerInnen und legt den Fokus seiner Auseinandersetzungen auf das Leben zwischen den Häusern. In einer menschengerechten Stadt ist das Gefüge und der Austausch, der zwischen den Häusern stattfindet, von großer Bedeutung. Er spricht sich für lebendige Straßen aus, die Kommunikation unter den StadtbewohnerInnen ermöglichen, die Situationen schaffen und zur Teilhabe einladen. Einen besonderen Wert bekommt dabei der Fuß- und Radverkehr, der eine wichtige Rolle in der Gestaltung kommunikativer Räume spielt. Gehl betrachtet den Bestand der Stadt nicht als gegeben, die Straßen und Plätze nicht als fertiges Ergebnis, sondern als einen Prozess, der immer wieder neu begutachtet und betreut werden muss. Der Raum muss die Flexibilität aufweisen können, sich immer wieder neu an die Bedürfnisse der StadtbewohnerInnen anpassen zu können und auch von diesen geformt zu werden.² Der öffentliche Raum sollte auch so gestaltet sein, dass er die Flexibilität bezogen auf den Lernraum für Kinder und Jugendliche zulässt und ermöglicht.

Jane Jacobs spricht dem Leben auf der Straße eine große Bedeutung zu. Die wichtigsten Funktionen der Straße, bzw. des Gehsteigs liegen ihr zufolge in der Sicherheit, der Förderung von Kontakten und der Fähigkeit, Kinder zu assimilieren. Um diese Funktionen erfüllen zu können, muss die

¹ vgl. De Certeau 1988: 218
² vgl. Gehl 2015

Straße über verschiedene Eigenschaften verfügen. Vor allem zwischen öffentlichen und privaten Räumen sollte eine klare Trennung vorhanden sein, damit keine unklar definierten Zwischenzonen übrig bleiben, aus denen sich leicht Leute zurückziehen können und die dadurch den Randgruppen überlassen werden. Der Raum sollte einer permanenten sozialen Kontrolle unterliegen, dies kann z. B. dadurch erfüllt werden, indem Gebäude sich zur Straße hin orientieren. Darüber hinaus sollte die Straße in ihrem städtischen Bezugssystem so angelegt werden und mit Funktionen so weit gefüllt werden, dass die Gehsteige wenn möglich zu jeder Zeit frequentiert sind. Jacobs spricht sich dafür aus, dass Kinder die Zusammenhänge des Stadtlebens auf den Straßen von den Erwachsenen sehen und dadurch öffentliche Verantwortung lernen können. „In Wirklichkeit lernen Kinder, wenn überhaupt, nur von den Erwachsenen auf den Straßen die ersten fundamentalen Zusammenhänge funktionsfähigen Großstadtlebens. Von ihnen lernen sie, dass die Menschen, auch wenn sie keine Bindung zueinander haben, ein bisschen öffentliche Verantwortung füreinander haben müssen.“³ Fremde Menschen beobachten, auf eine unvorhergesehene Situation reagieren, Normen erkennen und Gegebenheiten in Frage stellen, sind Lernprozesse, die beim freien Spielen in öffentlichen Räumen ganz von allein trainiert werden können. Jane Jacobs bezeichnet die Nachahmung der Haltung Erwachsener auch als die Schule für das Stadtleben.⁴

Kinder können den öffentlichen Raum durch ihre Bewegungsmuster testen, sie können aber vor allem auch die herkömmlichen Funktionen des urbanen Raums aus ihrem Gebrauch heraus nutzen und uminterpretieren. So können Geländer, Absperrungen und dergleichen über ihre eigentliche Funktion hinaus gesehen und benutzt werden. „Der entscheidendste Unterschied zu dem Gebrauch des öffentlichen Raums durch Erwachsene ist für Großstadtkinder jedoch, daß sie den öffentlichen Raum, speziell den Straßenraum, gebrauchen, um ihre körperliche Geschicklichkeit und Reaktionsfähigkeit, also ihre motorische Kompetenz auszubilden.“⁵ In diesem Bildungsprozess des ‚Raumlernens‘ können Kinder die aktive, möglicherweise auch lehrende Rolle einnehmen. Christine Ahrend teilt dem städtisch-öffentlichen Raum, speziell dem Straßenraum, vier Funktionen zu, damit er als Bildungsraum für Kinder brauchbar ist: „Erstens für raumgreifende Bewegungen, zweitens für das Beobachten von Bekanntem und Fremdem, drittens für die Interpretation der Veränderung und Entwicklung sowie viertens für die Herstellung von Kinderöffentlichkeiten.“⁶ In ihrer 1995 durchgeführten Studie an einer Berliner Grundschule

3 Jacobs 1963: 62

4 vgl. ebd.

5 Ahrend 1997: 200

6 vgl. ebd.: 206

bemerkt Christine Ahrend unter anderem, dass Kinder den öffentlichen Raum nicht mehr so häufig nutzen wie in vorangegangenen Beschreibungen. Aus ihren Ergebnissen geht hervor, dass die sogenannten Kinderöffentlichkeiten (siehe Kapitel 12.1) nur noch in geschützteren Orten stattfinden, wie z. B. dem Schulhof. Trotz allem wurde eine Benutzung und in Folge Veränderung der Stadt- und Straßenräume, vor allem bei neun- bis elfjährigen festgestellt. Ein weiterer Aspekt der Studie war der vermehrte Rückzug von Kindern in privatere Räume. In diesem Zusammenhang spielte die Mobilität Erwachsener als absolute Priorität bei der Raumverteilung sowie der Eindruck der Kinder, dass sie im öffentlichen Raum nichts zu suchen haben, eine wesentliche Rolle.⁷

12.1 ÖFFENTLICHE RÄUME

Öffentliche Räume definieren sich oft durch die Art der Nutzung und erhalten ihre Qualitäten durch die Umdeutung, Aneignung und Definition von Menschen.⁸ Die Vielfalt der Gesellschaft, die in einer Stadt wohnt, zeichnet sich in ihnen ab. Der Begriff Öffentlicher Raum wird in der Literatur vielfach und mit teils unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Bei der Thematik des urbanen Lernens im öffentlichen Raum gilt es vor allem zu beachten, welche Möglichkeiten er für Kinder und Jugendliche darstellt und welche Bedeutung diese für sie haben. Betrachtet man die Veränderung der Nutzung des öffentlichen Raums durch Kinder, lassen sich anhand von

Abb. 20: Brunnenmarkt in Wien, ein Junge verkauft seine selbstgezeichneten Bilder



⁷ vgl. Ahrend 1997: 207 ff
⁸ vgl. Deinet 2010: 28

drei Begriffen historische Veränderungen festhalten: die ‚Verhäuslichung‘, die ‚Verinselung‘ und die ‚Institutionalisierung‘. Sie nehmen Bezug auf die städtische ‚Straßenkindheit‘, welche im engen Zusammenhang mit Urbanisierungs- und Industrialisierungsprozessen zwischen 1870 und 1920 entstand.⁹ Auf den physischen Raum bezogen, beschreibt Verhäuslichung die Entwicklung, dass sich die Aufenthaltsorte von Kindern immer mehr in geschlossenen Räumen befinden. Dies geht vor allem auch mit der Funktionalisierung öffentlicher Stadträume einher, die vor allem mit den städtebaulichen Leitbildern der 1950er und 1960er Jahren ihren Höhepunkt erreichten. Auch in Wien wurde unter der funktionalistischen Stadtplanung eine klare räumliche Trennung von Wohn- und Industriegebieten erzielt, die eine Intensivierung des PKW-Verkehrs bewirkte. Es kam infolge zur Trennung der Verkehrsströme, wodurch die FußgängerInnen verdrängt und die Beschleunigung des Individualverkehrs ermöglicht wurde. Mit der Verinselung der Lebenswelt von Kindern wird davon ausgegangen, dass der einheitliche Lebensraum, in dem sich das Kind ausgehend von seinem Wohnort die Umgebung mit steigendem Alter erschließt, abgelöst wird. „Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen räumlichen Umwelt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist. Die Aneignung der Raumin-seln geschieht nicht in einer räumlichen Ordnung, etwa als allmähliches Erweitern des Nahraums, sondern unabhängig von der realen Lage der Inseln im Gesamtraum und unabhängig von ihrer Entfernung.“¹⁰ Die Institutionalisierung kann in der Entstehung von Bildungseinrichtungen gesehen werden, die zunächst ab dem 16. Jahrhundert nur für Kinder des gehobenen Bürgertums vorgesehen waren. Heute wird der öffentliche Raum diesbezüglich auch durch die Ganztagschule verändert, viele Kinder sind tagsüber in der Schulbetreuung und draußen wenig sichtbar. Durch diese Prozesse haben sich verschiedene Typen von öffentlichen Räumen herausgebildet, die von Ursula Nissen folgendermaßen unterschieden werden: öffentliche Freiräume (Grünflächen, Parks, Spielplätze, der Straßenraum ...), öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume (Kaufhäuser, Shopping-Malls, Bahnhöfe ...) und institutionalisierte öffentliche Räume (Sportanlagen, Vereine, Musikschulen, Schulräume, Kirchenräume ...).¹¹ Für die Differenzierung von Kinderöffentlichkeiten können diese Typen des öffentlichen Raums beschreibend sein, da sich Kinder, im Gegensatz zu Erwachsenen, oftmals in vorgegebenen öffentlichen Räumen (z. B. Spielplätzen) aufhalten. Oskar Negt versteht unter Kinderöffentlichkeit die

9 vgl. Nissen 1998: 164

10 Zeiher, zitiert durch Nissen 1998: 167

11 vgl. Nissen 1998: 170

Überwindung der gesellschaftlich festgeschriebenen Raumeinteilung und die Forderung nach einer raumbetonteren Öffentlichkeit. Kinder brauchen Experimentierfelder, in denen die Dinge nicht von vornherein festgelegt und definiert und durch Gebote und Verbote reglementiert sind.¹²

12.2 GEHEN ALS FORM DER ÄUSSERUNG

Das Zufußgehen in der Stadt ist ein Aspekt des Stadtalltags. Es ist eine Teilnahme und gleichzeitige Produktion des Stadtgeschehens. Wege in der Stadt sind meist durch verkehrstechnische Maßnahmen reguliert. Wie und wo man sich im Straßenraum zu bewegen hat, wird durch Regulierungen der Wegspuren und der Geschwindigkeit vorgegeben.



Abb. 21:
Straßenzug in Madrid

THE IMAGE OF THE CITY. Wie der Weg allerdings erlebt wird, hängt auch mit subjektiven Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erlebnissen zusammen. Der Stadtplaner Kevin Lynch konzentrierte sich bei seinem Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse 1960 in dem Buch ‚The Image of the City‘ veröffentlicht wurden, auf drei nordamerikanische Städte, die er mit der Methode des kognitiven Kartographierens untersuchte. Ziel der Untersuchung war die Ermittlung eines kollektiven Vorstellungsbildes ausgewählter Stadtteile, die durch drei Merkmale definiert wurden: Identität, Struktur und Bedeutung.¹³ Obwohl Lynch das menschliche Vorstellungsbild vor allem auf die visuelle Wahrnehmung beschränkte, ging in Bezug

12 vgl. Negt 1997: 432
13 vgl. Lynch 1989: 18

auf die Gestaltung der Wege sein Wahrnehmungsverständnis über das Visuelle hinaus. Es lässt sich daraus ableiten, dass das erlebte Bild von Stadt, das Menschen bekommen, wenn sie sich durch Straßen bewegen, auch durch subjektive Eindrücke beeinflusst wird, wie z. B. der Begegnungen mit anderen Menschen, unvorhergesehenen Situationen, „[...] der Textur von Boden und Seitenwänden, eine ungewöhnliche Mischung aus Gerüchen und Geräuschen oder irgendein besonderes Detail der Bepflanzung.“¹⁴

SITUATIONISTEN. Mit einer eher performativen Aktionsform beschäftigte sich die 1957 rund um Guy Debord gegründete Avantgardegruppe Situationistische Internationale (kurz S.I. genannt). Ihre Aktionen können durchaus als eine Neuinterpretation und Veränderung vorgefundener Räume im Sinne der Zweckentfremdung, als Strategie der Raumaneignung/Raumproduktion gesehen werden. Der Aneignung und der Revolutionierung der Alltagsräume gehen eine Beschäftigung mit räumlichen Fragestellungen einher, die sich auf das Konzept eines ‚unitären Urbanismus‘ beziehen. Urbanismus wird dabei von den Situationisten als eine bestimmte Lebensweise verstanden, die unabhängig von der Stadt im physischen Kontext existiert. Der unitäre Urbanismus gilt als eine ‚einheitliche Tätigkeit‘ und erhebt den Anspruch, eine totale Einheit der menschlichen Umwelt zu bilden, die von den Situationisten als Situation oder Milieu bezeichnet wird. Er stellt ein Experimentierfeld für den sozialen Raum dar, der wiederum Handlungsspielräume eröffnet. Eine ausschlaggebende Rolle spielt hierbei die Kreativität der BewohnerInnen. Die Bedeutungsebene der Stadt wird vom gebauten Raum auf die Handlung und den Vollzug der Handlung, also auf performative Aspekte des Städtischen verlagert. Die physische Stadt bildet die Initialzündung für die Erfahrung der Lebensräume, die zum Gebrauch, bzw. zur Aneignung anstiften sollen. In diesem Sinne ist auch der Begriff ‚situativer Urbanismus‘ gemeint. Er kann als eine bestimmte Form der Raumproduktion und Raumaneignung, ausgehend vom kleinsten Maßstab bis hin zu ganzen Siedlungen im städtischen Kontext, gesehen werden. Es geht um die Wahrnehmung der Stadt aus der subjektiven Betrachtung heraus. Die Stadt wird dabei weniger als formales, sondern vielmehr als ein Phänomen sozialer Situationen begriffen. Für die Aneignung, bzw. das Umfunktionieren des Bestehenden wurden verschiedene Methoden angewandt, um den Raum, in dem die Auseinandersetzung um das Alltagsleben stattfand, zurückzuerobern.¹⁵ Unter den Situationistischen Methoden gilt das Umherschweifen ‚Dérive‘ als eine Technik des eiligen Durchquerens abwechslungsreicher Umgebungen. Bei der ziel- und plan-

14 Lynch 1989: 115
15 vgl. Ngo 2007: 18 ff

losen Bewegungsart werden die Strukturen der Stadt zweckentfremdet. Die performativen Handlungen waren meist durch eine Gesellschafts- und Kapitalismuskritik hergeleitet und wurden durch nächtliche Streifzüge und auffallendes Verhalten verstärkt zum Ausdruck gebracht. Doch viel eher sollte mit der Methode des Umherschweifens die Stadt als Erfahrungs- und Erlebnisraum ausgelotet und auf ihre Möglichkeiten zur Konstruktion von Situationen befragt werden. Die beim Umherschweifen gewonnenen Erkenntnisse wurden in psychogeographischen Landkarten abgebildet.¹⁶ Die Psychogeographie als Methode bezieht das Umherschweifen als Grundlage und untersucht die unmittelbare Wirkung, bewusst oder nicht, des geographischen Milieus auf das emotionale Verhalten der Individuen. In den Landkarten wurde aufgezeigt, wo sich die ‚Umherschweifer‘ wie lange aufgehalten haben und wie sich die Situationen auf ihr Gefühl ausgewirkt haben. Die Stadtpläne weichen demzufolge von gewöhnlichen Stadtkarten ab. Sie lassen Wege erkennen, die durch eine Stadt führen, wie sie ihre BewohnerInnen erfahren.¹⁷ Das ‚Détournement‘, die Zweckentfremdung, ist als eine Aneignung von bestehenden Elementen als Strategie zur Rückeroberung des Raumes gedacht. In der aktionistischen Anwendung der Methoden wird die Stadt als ‚Readymade‘ wahrgenommen, die zur kreativen Zweckentfremdung einlädt.¹⁸

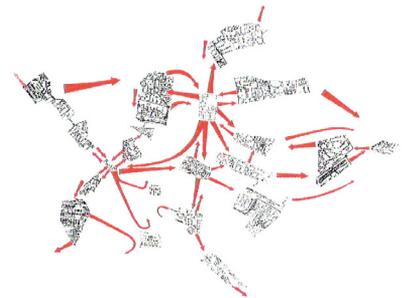


Abb. 22 (links): Das Umherschweifen der Situationisten

Abb. 23 (rechts): Guy Debord, *The Naked City*, 1957

SPAZIERGANGSWISSENSCHAFTEN. In den 1980er Jahren wurde von den Schweizern Annemarie und Lucias Burckhardt die Promenadologie, die Spaziergangswissenschaften, gegründet. Die Theorie beschäftigt sich mit den Blicken und Perspektiven, in denen der Betrachter seine Umwelt wahrnimmt. Spaziergänge wurden praktiziert, um Erkenntnisse über die Landschaft zu gewinnen, die aus Büchern nicht vermittelt werden können. Das Erkenntnisinteresse bei den Spaziergängen bestand darin, die absichtlichen und unabsichtlichen Effekte der Stadtgestaltung zu erfassen und diese unvoreingenommen zu begreifen und zu hinterfragen. Der Spaziergang

16 vgl. Steiner 2007: 28 ff

17 vgl. ebd.: 50

18 vgl. Ngo 2007: 20

wurde nicht als Darstellung, sondern als eine Wahrnehmung begriffen. Der Mensch mag nur in Ausnahmefällen etwas wahrnehmen, was ihm nicht schon davor bildhaft oder literarisch vermittelt wurde. Deshalb ging es darum, die Vielzahl an Informationen und Eindrücke zu filtern. Soll im Kopf ein Landschaftsbild entstehen, so müssen die nicht dazugehörigen Informationen ausgeklammert werden. „Kehrt ein Kind von einem Spaziergang zurück, so erzählt es, daß es eine bunte Blechdose gefunden hat, die es dann schließlich donnernd in einen Schacht hinunterwarf; kehrt ein Erwachsener nach Hause zurück, so beschreibt er Dinge, die er pflichtgemäß in dieser Gegend hätte sehen sollen, die aber teilweise unsichtbar oder von ihm gar nicht analysiert sind [...]“¹⁹ Hier setzt die Kritik an, indem sie darauf aufmerksam machen will, dass die Wahrnehmung durch Festlegungen gesteuert ist, die aus früheren Wahrnehmungen erarbeitet sind. „[...] [In der] so genannten Spaziergangswissenschaft muß es also sein, gleichzeitig mit der Wahrnehmung auch die Determiniertheit unserer Wahrnehmung aufzuzeigen, so daß auch neue und ungewohnte Beurteilungen altbekannter Situationen möglich ist.“²⁰ Die Spaziergangswissenschaft dient also als Instrument der Sichtbarmachung unserer nicht beachteten Umwelt, aber auch als eine Kritik der konventionellen Wahrnehmung. Einer der eindrücklichsten Spaziergänge war der Autowindschutzscheiben-Spaziergang in Kassel entlang einer Straße. Er wurde gemeinsam mit einer Gruppe Studierender durchgeführt. Durch das tragen großer Autowindschutzscheiben wurde versucht die Autoperspektive wiederzugeben. Damit wird die Situation der Autofahrer imitiert, allerdings mit einer erweiterten Wahrnehmung der Geräusche und Gerüche, von welchen man im Auto abgeschirmt wird. Durch diese Aktion wurde deutlich, was eigentlich durch die Perspektive einer Windschutzscheibe erlebt werden kann, bzw. welche Einschränkungen diese für unsere Wahrnehmung bedeuten.²¹

Abb. 24 und 25: Der Windschutzscheibenspaziergang durch Kassel

19 Burckhardt 2011: 257
 20 ebd.: 259
 21 vgl. ebd.: 6



Das Zufußgehen oder das Spaziergehen in der Stadt hat neben einer gesundheitsfördernden Motivation der Bewegung eine lange Tradition und auch Einzug gefunden in künstlerische und aktionistische Praktiken – doch wer geht eigentlich (noch) zu Fuß?

Dem Zufußgehen liegt eine lange Tradition zu Grunde, die sich vor allem zur Zeit der Aufklärung und der Französischen Revolution manifestiert hat. Hier entstand auch der breite Bürgersteig als Teil des Rufes nach Bürgerrechten und einer Emanzipation des Bürgertums. Der Spaziergang – ein sich räumliches Ausbreiten – wurde vor allem in der aristokratischen Gesellschaft als Ausdruck des Lebensstils gepflegt und diente der Bewegung und Erholung in der frischen Luft, aber auch des Austausches und dem Knüpfen von Kontakten. Das Spazieren und das Flanieren war aber auch eine Auseinandersetzung zwischen den oberen und unteren Gesellschaftsschichten, da dies als Freizeitbeschäftigung galt, der sich nicht jeder anschließen konnte.

Auch heute hat das Zufußgehen (wieder) unterschiedliche Motivationen und Charaktere. Einerseits kann es einen Zustand von ‚arm‘ sein zum Ausdruck bringen, bzw. ein ungewolltes Sich-fortbewegen (z. B. aus Fluchtgründen), andererseits kann man in den letzten Jahren in vielen Städten einen urbanen Trend des Zufußgehens beobachten, der oft mit einem gesunden und umweltbewussten Lebensstil einhergeht.²² Trotzdem ist das Gehen nicht mehr die selbstverständliche Art der Fortbewegung, wie es vielleicht noch annähernd vor über hundert Jahren der Fall war. Mit dem Aufkommen des motorisierten Autoverkehrs wurden die FußgängerInnen ab Anfang des 20. Jahrhunderts immer mehr in ihren Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt und durch Verkehrsordnungen das Zufußgehen in den Städten sukzessive zurückgedrängt.

Doch was wären Städte ohne ihre FußgängerInnen und Flaneure?

Der Soziologe und Kulturphilosoph Michel de Certeau hält die Bewegung der Schritte von FußgängerInnen an sich erst als Voraussetzung für die Entstehung von Raum; „Die Spiele der Schritte sind Gestaltungen von Räumen. Sie weben die Grundstruktur von Orten. In diesem Sinne erzeugt die Motorik der Fußgänger eines jener ‚realen Systeme, deren Existenz eigentlich den Stadtkern ausmacht‘²³ [...]“.²⁴

Neben der räumlichen Komponente ist das wiederholte Folgen eines Weges eine Methode, um Veränderungen einer Stadt und in Folge einer Gesellschaft zu registrieren. Die Entwicklung zu einer Selbstverständlichkeit des Zufußgehens kann von Schulbeginn an gefördert werden. Zur

22 vgl. Gruber 2015

23 Alexander, zitiert durch De Certeau 1988: 188

24 De Certeau 1988: 188

Entdeckung der Gehkultur durch Kinder gehören neben der Tätigkeit des Unterwegsseins auch das Teilen von Erlebnissen und die Kommunikation mit Gleichaltrigen, z. B. auf dem Schulweg.

2015 wurden im ‚Jahr des Zu-Fuß-Gehens‘ in Wien die Menschen ange-regt, mehr zu Fuß zu gehen und die Stadt zu entdecken und zu erleben. Im Vorfeld dazu entstand das Forschungsprojekt ‚schrittWeise‘, das sich dem selbstständigen, das heißt dem nicht begleiteten, Zufußgehen von Kin-dern im städtischen Raum widmete. Der Fokus der Arbeit lag auf Wegen, Räumen und Zeiten, die Kinder alleine oder in Gruppen ohne Begleitung Erwachsener in der Stadt unterwegs sind. Dabei sollte den Fragen nach-gegangen werden, welche sozialen und gesellschaftlichen Faktoren das eigenständige Zufußgehen von Kindern im öffentlichen Raum beeinflussen und welche kindliche Sichtweisen und Alltagsroutinen sich dabei erkennen lassen.²⁵

Durch die bereits erwähnte Motorisierung des Straßenverkehrs in den letzten hundert Jahren und dem damit einhergehenden Wandel der Straße haben sich auch die Formen der Rauman eignung von Kindern geändert. Die Möglichkeit, dass Kinder von ihrem Zuhause aus ihre Wohnumgebung zu Fuß erkunden und somit ihren Bewegungsradius in konzentrischen Kreisen zu erweitern, verstanden, war meist erfüllt. Im Gegensatz zu einer Raumerfahrung der ‚verinselten Lebenswelten‘, wie man es heute eher bei Kindern beobachten kann, war die Erfahrung eines sie einheitlich umgebenden, kontinuierlichen Raums gegeben. Wenngleich der Fokus der Forschungsarbeit ‚schrittWeise‘ weniger auf die Einschränkungen und Gefahren des motorisierten Verkehrs gerichtet war, so wurde doch der Frage nachgegangen, inwiefern das Modell der ‚verinselten Lebenswelten‘ Einfluss auf die Rauman eignung von Kindern aus unterschiedlichen Milieus haben kann. Die Ergebnisse der Studie zeigen unter anderem, dass ein sozi-ales Netz von Verwandten, Freunden oder Gleichaltrigen und die Kontinu-ität des Weges durchaus ermöglichen, dass Kinder in ihrer unmittelbaren Wohnumgebung noch unterwegs sind (Rauman eignung in konzentrischen Kreisen). Dies ändert jedoch nichts daran, dass die Voraussetzungen dafür durch den Autoverkehr riskant sind. Dieses Risiko betrifft vor allem Kinder aus ärmeren Gesellschaftsschichten, die vermehrt auf den öffentlichen Raum als Aufenthaltsort angewiesen sind.

Doch was treibt uns – und vor allem Kinder – eigentlich an, zu Fuß zu gehen? Was sehen wir, was macht uns neugierig auf unseren Alltagswegen, wie lernen wir, was wir sehen und wie haben wir gelernt, die Stadt zu lesen?

Diesen Fragen geht auch die Stadtforscherin Elke Krasny nach und entwickelt mit dem Projekt ‚Narrativer Urbanismus‘, in Anlehnung an Michel de Certeau, eine Methode des Mit-Gehens und Weiter-Erzählens als kulturelle Praxis. Die Spiele der Schritte gestalten den Raum, dieser wiederum wird Entdeckung und Mitteilung zugleich.²⁶ Für das Projekt werden StadtbewohnerInnen eingeladen, gemeinsam mit Elke Krasny ihre Alltagswege zu gehen und diesen Weg zu erzählen. Im Mitgehen und Zuhören und Nachfragen verwandeln sich die Schritte in Worte und der eigene Weg lässt sich neu entdecken und die Wahrnehmungen äußern. Man bewegt sich gemeinsam zwischen Geschichte, Gegenwart und Handlungen und bringt sie Schritt für Schritt zur Artikulation. Dabei werden die räumlichen Folgen der alltäglichen Handlungen sichtbar, die Stadt lässt sich entdecken.²⁷ „Die Stadt ist also immer auf dem Weg. Wir, die wir die Stadt sind, in unseren Bewegungen, die Stadt in ihrer Momenthaftigkeiten auf Dauer ausmachen, sind auf dem Weg in der Stadt. Die Relationalität des Raums ist eine Relationalität, die aus unseren Bewegungen erzeugt wird und zugleich die Bewegungsmöglichkeiten von Stadt tagtäglich benutzt, überprüft, erkundet, erforscht, hinterfragt. Wir stellen diese Relationen zwischen den Räumen sowie zwischen uns als den StadtakteurInnen her.“²⁸

Doch sie (die Stadt) lässt sich nicht nur entdecken, sondern auch reproduzieren und vervielfachen – „Jede Stadt ist viele Städte.“²⁹ Durch die Schritte und Worte wird die Stadt in der Stadt und urbanes Wissen erzeugt, welches als kulturelle Bildungspraxis begriffen werden kann.³⁰

Auch der Schulweg gestaltet sich als Alltagsweg, der mit seiner wiederholenden Routine als Übung gesehen werden kann, damit Kinder sich alleine Zufußgehen zutrauen, bzw. das Vertrauen der Erwachsenen dafür bekommen.

„Beginnt man die politischen, kulturellen, ökonomischen und sozialen Verhältnisse und die persönlichen Beziehungen zwischen dem Alltag der Bewegungen und dem kollektiven Bildungsgut als ortsspezifische Praxis zu denken, dann wird Gehen zum ambulanten Wissensraum.“³¹

26 vgl. Krasny 2010: 100

27 vgl. ebd.: 99

28 Krasny 2009: 90

29 Krasny 2010: 96

30 vgl. ebd.

31 ebd.



Wie einleitend schon erwähnt, bietet der Schulweg, als erster von Kindern selbstständig gegangener Weg Möglichkeiten für Orte der non-formalen Bildung und des informellen Lernens. Diese hängen sehr stark von den Beteiligungs- und Partizipationschancen im öffentlichen Raum ab. Die sozialräumlichen Bedingungen von Kindern und Jugendlichen haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Man könnte dies als Prozess der Enteignung sozialer Räume sehen, dessen Trend sich global gesehen beobachten lässt.³² Viele Freizeitaktivitäten spielen sich in verhäuslichten öffentlichen Räumen oder im digitalen Netz ab. Orte wie Fast Food Restaurants oder Shopping Center gelten oft als beliebter Treffpunkt für junge Leute. Die Bilderwelt der Medien- und Informationsquellen, die Vermarktung unseres Lebens in der Werbewirtschaft geben u. a. vor, wie wir unsere Umwelt wahrnehmen sollen. Die suggerierten Bedürfnisse nach Waren oder auch vermittelte Sehnsüchte und Wünsche bestimmen auf immer umfassendere und ausschließendere Art und Weise den Umgang mit der konkreten Umwelt.³³ Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Mediengesellschaft mit veränderten Kommunikationsformen auf, wodurch sie nicht diskontinuierliche Raumvorstellungen entwickeln, sondern gleichzeitig auch die Fähigkeit erlernen, sich in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig aufzuhalten, wie etwa an dem konkreten geographischen Ort und dem virtuellen Ort z. B. am Smartphone.³⁴

Analogen Räumen stehen die digitalen Räume gegenüber, die ohne wirkliche Begegnung und Begehung überwunden werden können. Doch zeigt dies auch den Effekt, dass das Herumtreiben und Sich-Ausprobieren für viele dadurch uninteressanter wird.

Abb. 26 (links):
Schulmädchen im marokkoanischen Atlasgebirge
Abb. 27 (rechts):
Schulbuben in Wien
Leopoldstadt

32 vgl. Egger; Hummel 2016: 2
33 vgl. ebd.: 10
34 vgl. Deinet 2015: 163

Die von Kindern eigenständig zurückgelegten Wege in ihrem durchschnittlichen Alltagsverhalten werden immer kürzer. Neben den daraus entstehenden motorischen Defiziten und eventuellen Gesundheitsproblemen durch Bewegungsarmut³⁵ wird die selbstwirksame aktive Erfahrbarkeit der Welt, im kleineren Sinne die Erfahrbarkeit des städtischen Lebensumfeldes, drastisch reduziert.³⁶ Dabei bleiben die realen Begegnungen mit anderen Menschen sowie der reale Ort in der Stadt auf der Strecke. „[...] ohne reale Begegnungen verändert sich die Qualität unserer Wahrnehmung der Wirklichkeit und verändern sich dadurch auch unsere Wirkung zeitigenden Handlungen.“³⁷

Doch diese Orte sind wichtig für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und bilden Situationen innerhalb derer sie sich testen und beweisen können und innerhalb derer sie sich mit den Normen der Gesellschaft auseinandersetzen können. Auch der Schulweg in seiner Funktion als öffentlicher Raum kann Potentiale der Emanzipation und des Empowerments eröffnen und somit an der Bearbeitung sozialer Verhältnisse mitwirken. Er lässt Möglichkeiten für Aneignungsprozesse außerhalb von Institutionen zu und fördert die Erschließung und Aneignung öffentlicher Räume und eigener Wege durch Kinder (und Jugendliche).³⁸

Die sozialräumlichen Aneignungsmuster von Kindern auf dem Schulweg können in drei Bereiche eingeteilt und folgendermaßen zusammengefasst werden:

Der Schulweg als spezifische Situation

Kinder bewegen sich auf dem Schulweg innerhalb von Bedingungen, in denen sich Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder begrenzt werden. Die Straßen sind dabei nicht nur Transportwege, sondern wahrnehmbare Orte sozialer Beziehungen im öffentlichen Raum.

Der Schulweg als Erweiterung des Handlungsraumes

Kinder können auf dem Schulweg zielgerichtet handeln. Auf der Suche nach der eigenen Bedeutung des Weges lassen Aneignungsprozesse die Erschließung neuer Räume und Möglichkeiten zu und fordern Entscheidungen.

Der Schulweg als Bewältigungsraum

Wie Aneignung stattfinden kann, hängt wesentlich davon ab, wie beweglich der Schulweg gestaltet wird, wobei die räumliche Funktionsentmischung von Arealen wie auch der verdichtete Straßenverkehr eine große Rolle spielen.³⁹

35 It. WHO leiden eine Vielzahl der Kinder an Mangel an Bewegung, demzufolge Übergewicht und andere Defizite einhergehen. Die WHO empfiehlt 60 Minuten Bewegung pro Tag für Kinder. vgl. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>

36 vgl. Egger; Hummel 2016: 2

37 ebd.: 12

38 vgl. ebd.: 17

39 vgl. ebd.: 136

Die stattfindenden Auseinandersetzungen auf Straßen, Parks, Bahnhöfen, Haltestellen oder anderen Reibungsflächen des öffentlichen Lebens sind wichtige Orte des Lernens, der Kommunikation, des Aufwachsens und der Integration in die Gesellschaft. Diese Erfahrungsräume für Kinder sind Teil einer ganzheitlichen Bildungslandschaft und wirken als erlebnisorientierte Sozial- und Integrationsräume.⁴⁰

„In urbanen öffentlichen Räumen findet ein sozialer Lernprozess statt, was Toleranz und Umgang mit fremden Lebenssituationen fördert. Die Individuen lernen, Raum zu ergreifen, sich im Raum zu positionieren, sich Raum anzueignen. Fremdheit und Unterschiedlichkeit können im öffentlichen Raum reflexiv verarbeitet werden. Gerade Kinder und Jugendliche können in öffentlichen Räumen Selbstständigkeit erlernen, da sie mit Gleichaltrigen eigenständig und kreativ Kontakte aufbauen können. Für sie besteht die Chance, sich aus der Enge einer privaten Familiensituation zur Gesellschaft hin zu öffnen. Toleranz, Umgang mit Fremdheit, Akzeptanz von Unterschiedlichkeit, Kennenlernen von ungleichzeitigen Geschwindigkeiten, Rücksichtnahme auf Schwächere sind Lernchancen im urbanen öffentlichen Raum.“⁴¹

Diese Prozesse ermöglicht es Kindern, ihren eigenen Interessen nachzugehen, ihre eigenen Regeln zu erstellen und selbstständig zu handeln. Die Spannung zwischen einem vorgegebenen Weg, wie der Schulweg einer ist, und dem eigenen Handeln lässt wichtige Entscheidungsspielräume entstehen.

Rudolf Egger und Sandra Hummel definieren folgende Kompetenzen, welche der Schulweg durch Prozesse des Ausprobierens und des Handelns veranlasst:

Organisatorische Kompetenzen

Das Gehen des Schulweges erfordert eine zeit- und raumüberblickende Streckenbewältigung, in der das Vorankommen selbstbestimmt entschieden wird.

Motorische Kompetenzen

Das Wissen um Strukturen und Abläufe ist Voraussetzung für räumliche Mobilität. Diese können am Schulweg innerhalb eines räumlichen, temporären Rahmens erfahren werden.

Gegenständliche Kompetenzen

Das Wissen um Wirkung und Effekt sowie die Verwendung und praktische Nutzung von Gegenständen in der Öffentlichkeit ist grundlegende Kompetenzen für ein soziales Miteinander.

40 vgl. Zinnecker 2001
41 Frey 2004: 228

Symbolische Kompetenzen

Das Verständnis von Zeichen und Symbolen, wie z. B. Hinweisschildern oder ähnlichem, ist Teil des kulturellen Wissens und wesentlich für die Bewegung im öffentlichen Raum.⁴²

Auch wenn uns diese errungenen Eigenschaften sehr alltäglich vorkommen, so sind es in der Tat Kompetenzen, die im täglichen Leben erfahren werden. Deshalb ist für Kinder der Zugang zu öffentlichen Räumen von großer Bedeutung, da er gleichzeitig einen Zugang zu Lernorten darstellt. Es ist wichtig, Kinder und junge Menschen früh in das gesellschaftliche öffentliche Leben zu integrieren, damit ihnen bewusst wird, dass sie auch ein Teil des öffentlichen Lebens sind und das Recht auf ihre Stadt auch im Bewusstsein haben. Daher ist es besonders wichtig, den Schulweg als eigenständig begangenen Weg im öffentlichen Raum, als einen sicheren Teil der Lern- und Erfahrungslandschaft für junge Menschen nutzbar zu machen.

Speziell heterogene Gesellschaftsstrukturen führen dazu, dass Kinder und Jugendliche aus finanziell schwächeren Familien den öffentlichen Raum vermehrt als Aufenthaltsraum nutzen. Aufgrund beengter Wohnverhältnisse sind sie stärker auf den öffentlichen Raum angewiesen als Kinder, die im Elternhaus über ausreichend Raum verfügen. Auch aus diesem Umstand heraus muss städtebaulich darauf reagiert werden, dass kindliche Bedürfnisse in der Raumplanung und Stadtgestaltung berücksichtigt werden. Das meint, dass der Schulweg und im weiteren Sinne der Straßenraum eine sichere Voraussetzung dafür sein muss, dass sich Kinder ohne Begleitung Erwachsener im öffentlichen Raum bewegen können.⁴³

Dies setzt eine Planung voraus, von der die zu erwartenden Prozesse auch möglich gemacht werden können. Wenn sich Kinder alleine in der Stadt bewegen, spielt vor allem auch die Verkehrssicherheit eine große Rolle. Das Auto dominiert nach wie vor den größten Teil des Straßenraums und birgt einige Gefahren in sich. Fußgänger werden in ihrer verfügbaren Fläche oft benachteiligt, so sind z. B. Gehsteige oft unzureichend breit ausgeführt, werden durch Verkehrsschilder beengt oder der Gehfluss wird durch Kreuzungen und Ampeln beeinflusst. Hier gilt darauf zu achten, dass schon in der Planung ‚kindgerechte‘ Wege berücksichtigt werden, um den Schulkindern ihren Weg auch sicher zu ermöglichen. Es geht vor allem auch darum, die kindliche Perspektive, bezogen auf ihre Umwelt, herauszufinden, um in weiterer Folge damit zu arbeiten.

42 vgl. Egger; Hummel 2016:
138

43 vgl. ebd.: 140

Kinder lernen durch den Schulweg, räumliche Distanzen und Dauer von Wegstrecken zu berücksichtigen und abzuschätzen. Sie beginnen sich das alleine Zufußgehen zuzutrauen und Erwachsenen wird dabei ermöglicht das Vertrauen dafür zu bekommen. Voraussetzung dafür sind ausreichende räumliche Möglichkeiten, wie kindgerechte Straßenräume, die eine entsprechende Verkehrssicherheit gewährleisten.

Die SchülerInnen können mit Gleichaltrigen eigenständig in Kontakt treten, Erlebnisse teilen sowie zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen. Kinder im öffentlichen Straßenraum nehmen andere Personen wahr, mit deren Handlungen sie sich auseinandersetzen können. Sie können Verhaltensmuster nachahmen und erfahren, wie öffentlicher Raum gebraucht wird und Menschen Verantwortung füreinander übernehmen. In der Auseinandersetzung mit den anderen Menschen lernen sie Kommunikation, Toleranz, Akzeptanz, gesellschaftliche Teilhabe und den Umgang mit anderen Lebenssituationen.

Kinder können durch den Schulweg erlernen, das Zufußgehen als Selbstverständlichkeit zu empfinden. Das wiederholte Folgen des Schulweges ermöglicht es Veränderungen in der Stadt und in Folge in der Gesellschaft zu registrieren. Die Integration von Kindern in das gesellschaftliche öffentliche Leben führt bei Kindern zur Bewusstseinsbildung, dass sie Teil der Gesellschaft sind und ein Recht auf ihre Stadt haben. Junge Menschen können sich darüber hinaus den öffentlichen Raum aneignen, ihren eigenen Interessen nachgehen und eigene Regeln aushandeln. Dies führt zu ihrer Emanzipation und Empowerment. Auf der anderen Seite lernen SchülerInnen, sich in bestehende Systeme einzufügen. Bspw. führen Schulwege entlang von Restaurants und Supermärkten zum Einstieg in die Konsumentenrolle. Dabei erlernen Kinder im kleinen Maßstab den Umgang mit Wirtschaft und Geld.

Der öffentliche Straßenraum soll so flexibel gestaltet sein, dass er sich an den Bedürfnissen der Kinder anpassen und von ihnen geformt werden kann. Kinder brauchen Experimentierfelder, in denen die Dinge nicht von vornherein festgelegt und definiert sowie durch Gebote und Verbote reglementiert sind. Wenn dies mit der Überwindung der gesellschaftlich

festgeschriebenen Raumeinteilung einhergeht und für Kinder eine raumbetonte Öffentlichkeit entsteht, kann dies als Kinderöffentlichkeit bezeichnet werden. Die Entwicklung geht allerdings vielmehr dahin, dass diese nur noch in geschützteren Orten wie dem Schulhof entsteht. Kinder ziehen sich nämlich immer mehr in den privaten Raum zurück.⁴⁴ Hauptgründe dafür sind, dass die Mobilität der Erwachsenen bei der Verteilung des öffentlichen Raumes immer mehr Priorität bekommen hat und sich für Kinder die Gelegenheiten zur Erschließung virtueller Räume im privaten Bereich steigern. Im öffentlichen Raum hingegen erlernen SchülerInnen mit dem Smartphone, sich in konkreten geographischen und virtuellen Räumen gleichzeitig aufzuhalten. Das Herumtreiben und Sich-Ausprobieren im physischen Raum wird dadurch aber oftmals uninteressanter.

In der Entwicklung der Nutzung des öffentlichen Raums durch Kinder lassen sich in den letzten Jahrzehnten Tendenzen der Verhäuslichung, Verinselung und Institutionalisierung feststellen. Dadurch wird für Kinder der eigentlich größer gewordene Gesamtraum ihrer Wegstrecken bedeutungsloser und zum Teil unbekannter. Wenn von SchülerInnen neue Rauminselfen angeeignet werden, geschieht dies zunehmend entkoppelt von der realen Lage im Gesamtraum. Im Gegensatz dazu wurde in früheren Generationen die Wohnumgebung mehr zu Fuß erkundet und der Bewegungsradius in konzentrischen Kreisen erweitert. Der Raum wurde eher als einheitlich umgebend und kontinuierlich wahrgenommen. Dies ist heute noch möglich, wenn ein soziales Netz von Verwandten, Freunden oder Gleichaltrigen und die Kontinuität des Weges vorhanden sind.

Kinder nehmen Dinge viel unvoreingenommener wahr. Im Gegensatz zu Erwachsenen ist die Wahrnehmung noch nicht so stark durch Festlegungen gesteuert, die bei steigendem Alter zunehmend aus früheren Wahrnehmungen erarbeitet werden. Wie der Schulweg erlebt wird, hängt bei Kindern stark von subjektiven Wahrnehmungen ab. Begegnungen mit anderen Menschen und unvorhergesehene Situationen können dabei eine bedeutende Rolle spielen. Je nach Verkehrsmittel bestehen aufgrund der verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Möglichkeiten und Einschränkungen der Wahrnehmung. Im Autobus ist bspw. ein Blick von der Seite auf den Gehsteig möglich. Jedoch können Geräusche und Gerüche nur eingeschränkt wahrgenommen werden. Beim Zulußgehen nutzen Kinder verschiedene Sinnesorgane (z. B. beim Fühlen der Textur des Bodens oder der Wände) und nehmen die Umwelt daher auf vielfältige Weise wahr.

44 vgl. Ahrend 1997: 207 ff

2

DARAUF EINGEHEN

Laß mich ein Kind seyn, sey es mit!

20.0 EINLEITUNG

Zur empirischen Erhebung wurden im praktischen Teil dieser Arbeit drei unterschiedliche Zugänge und Methoden gewählt. Als eine Herangehensweise wurden im Rahmen der Arbeit Kinder auf ihren Schulwegen begleitet. Die Erfahrungen und Schilderungen der Kinder geben Einblick in eine kindliche Alltagspraxis und richten den Blick auf Herausforderungen und Chancen auf dem Schulweg als Lernweg.

Wie SchülerInnen den Stadtraum am Schulweg wahrnehmen und welches Wissen sie über ihre Umgebung haben, wurde mit einer Schulklasse mittels eines Workshops erarbeitet. Als Werkzeug zur Sichtbarmachung der Raumeindrücke wurde die Methode der kognitiven Landkarten (mental maps) gewählt. Durch das Aufzeichnen der Schulwege werden räumliche Gegebenheiten, Einflüsse und persönliche Erlebnisse sichtbar gemacht, die einen Eindruck darüber geben, wie Kinder ihren Schulweg erleben.

Im betrachteten Zusammenhang der Veränderung des Straßenraums als Spielraum und Bewegungsraum für Kinder wurden explorative Gespräche über bereits vor langer Zeit gegangene Schulwege geführt. Die Erinnerungen der Gesprächspartner liegen im Durchschnitt schon über fünfzig Jahre zurück und geben spannende und lehrreiche Einblicke in ihre Vergangenheit und ihren Lebenswandel.

SCHULWEGE-LERNWEGE

AUSZÜGE KINDLICHER ALLTAGSPRAXIS

20.1

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich sieben Kinder im Alter von sieben bis neun Jahren auf ihrem Schulweg begleitet. Indem ich mir die Kindersicht der Wege angehört, angeschaut und auch selbst miterlebt habe, konnte ich einen Perspektivenwechsel schaffen und Einblick in die ganz persönlichen Schulwege bekommen. Mein Interesse lag vor allem darin, herauszufinden wie Kinder ihre Umgebung wahrnehmen, was sie neugierig macht und wie sie sich in der Stadt orientieren. Die begleiteten Kinder schlüpften ganz von selbst in die Rolle der WegexpertInnen und stellten mir ihre Wege vor. Die SchülerInnen gingen in unterschiedliche Volksschulen in verschiedenen Bezirken Wiens. Es wurden bewusst unterschiedliche Schulwege ausgewählt, um eine Vielfalt von Wegen und Eindrücken darstellen zu können.

In Anlehnung an die Methode des Mit-Gehens und Weiter-Erzählens, den ‚Narrativen Urbanismus‘, den die Stadtforscherin Elke Krasny in einer Vielzahl ihrer Projekte praktizierte (siehe Kapitel 12.2), habe ich das Alltagswissen der Kinder erforscht. Das Mitgehen, Zuhören und Nachfragen ermöglichte einen Dialog zwischen uns, denn die Kinder beschrieben zum einen ihren Weg, zum anderen konnten sie den Weg als Anlass nehmen, um ihren Assoziationen und Erinnerungen nachzugehen.

DIE NACHBARSKINDER

Ich hole Lina und die Nachbarsbuben an einem Donnerstag um 7:30 Uhr von zu Hause ab und begleite sie zur Schule. Die Kinder gehen in eine Mehrstufenklasse im 23. Bezirk. An diesem Tag sind sie zu dritt. Der Jüngere unter ihnen ist in der 1. Schulstufe, sein Bruder und Lina sind in der 3. Klasse. Ihr Schulweg dauert ungefähr 12 Minuten zu Fuß und mit dem Bus.

Wir verlassen die Reihenhaussiedlung, queren eine kleine Straße und gehen weiter über einen Autoparkplatz. Die Kinder erzählen mir von ihren Rechenleistungen in der Schule und was sie besonders gerne mögen. Die Gruppe geht seit ca. einem Jahr zusammen zur Schule, manchmal sind sie sogar zu fünft. Während der 1. Klasse wurden sie noch von ihren Eltern gebracht, aber jetzt gehen sie eigentlich immer alleine. Sie finden es ganz gut, alleine zur Schule zu gehen, und wirken sehr eingespielt aufeinander. Während wir spazieren, balanciert vor allem der ältere Bruder auf Bordsteinen und Absperrungen und springt von Stein zu Stein. Den Kindern gefällt ihr Schulweg gut, bis auf die große Kreuzung, die sie überqueren müssen, bevor sie zur Bushaltestelle kommen. Oft ist bei der Ampel noch rot, wenn der Bus kommt. Manchmal wartet der Bus dann auf sie, aber meistens fährt er einfach weg. Als wir bei der Ampel warten, schaut der ältere der beiden Brüder ums Eck, ob er den Bus schon sehen kann. Er hat alles im Griff. Der Bus ist in der Früh meistens so voll, dass sich die Kinder reindrängen müssen. Während der Fahrt erzählen mir die Kinder, dass einmal in der Früh drei Busse ausgefallen sind und sie deshalb eine halbe Stunde zu spät in der Schule waren. Was sie im Notfall machen? Sie haben einfach gewartet. Lina hat aber ein Klapphandy, mit dem sie ihre Eltern im Notfall anrufen kann.

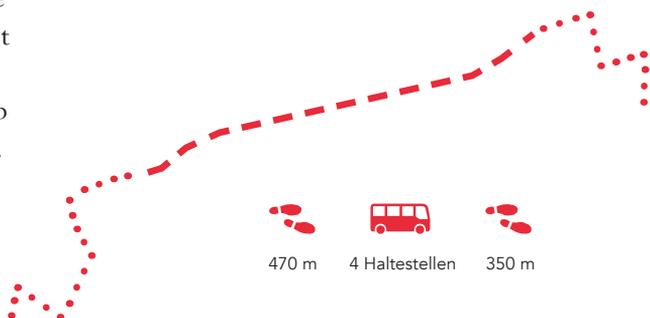
Der Nachbarsbub hat statt des Handys einen Hausschlüssel, den er bei sich trägt. Als wir bei unserer Station ankommen, macht dieser mit lauter Stimme den Weg zur Türe frei, damit wir aussteigen könne. Oft machen die Kinder am letzten Stück des Weges ein Wettrennen – wer als erstes bei der nächsten Absperrung ist. Wir biegen von der Hauptstraße ab und gehen auf einem kurzen Fußweg die letzten Minuten zur Schule. Die Kinder zeigen mir noch die Fenster ihres Klassenzimmers, dann verabschieden wir uns und sie verschwinden durch das Schultor.



28



29



SAMUEL UND LEON

Samuel und Leon sind neun Jahre alt und besuchen die Unterstufe der Freien Waldorfschule Wien West. Ich hole die beiden an einem Donnerstag um 15:30 vom Hort der Schule ab.

Habt ihr sonst nicht denselben Schulweg?

S Nicht den ganzen. Manchmal treffen wir uns im Zug.

Zufällig?

S/L Ja, zufällig.

Wie lange dauert denn euer Weg?

L Meiner so 20 Minuten vielleicht.

S Meiner auch ca. eine halbe Stunde, glaub ich.

Geht ihr normalerweise alleine in die Schule?

L Unterschiedlich. Ich hab zwei Schulwege, einmal nach Ottakring und einmal gleich hier in der Nähe.

S Ich geh meistens mit meiner Mama und mit meinem Bruder. Außer sie hat z. B. noch etwas zu tun, oder mein Bruder ist krank, dann kann ich auch alleine fahren.

Was magst du lieber?

S Ich finde beides gut. Alleine fahren – da fühle ich mich irgendwie ein bisschen Erwachsen, wenn ich so alleine fahren kann. Aber mit meiner Mama fahren finde ich eigentlich auch gut, weil da kann ich mit ihr reden.

Geht ihr immer denselben Weg?

S Ich kenne zwei Wege, aber ich geh eigentlich immer nur einen, den mir meine Mama gezeigt hat. Den anderen Weg sind wir mal bei einem Hortausflug gegangen.

Habt ihr den Weg davor geübt?

S Wir haben den Weg geübt. z. B. in der Straßenbahn, da sitze ich vorne und sie (meine Mama) sitzt hinten und schaut.

Seit wann geht ihr denn schon alleine zur Schule?

Samuel und Leon haben für gewöhnlich nicht denselben Schulweg. An dem Tag, an dem ich Samuel von der Schule nach Hause begleite, kommt Leon auf Besuch. Das hat wohl auch den Grund, dass Samuel bei dem Mitgehen-Projekt lieber in Begleitung eines Freundes mitmachen wollte



30

Wir gehen eine kleine Straße entlang, die von der Schule wegführt, und kommen zu einem Fußgängerübergang. Die Straße ist nicht stark befahren, die Kinder gehen sehr zielstrebig drüber. Ein Auto brems relativ kurzfristig

S Ich glaub seit 2016 fahr ich schon alleine. Ich glaub seit Anfang der 3. Klasse.

Ist der Schulweg jeden Tag gleich? Oder habt ihr auch schon einmal etwas außergewöhnliches erlebt?

S Ich eigentlich noch nie.

L Bei mir auch nicht so. Einmal war Baustelle, ich hab dann gar nicht gewusst wie ich laufen soll, weil die ganze Straße blockiert war. Dann bin ich auf der Straße am Rand gegangen. Es waren noch ein paar andere Leute dort, denen bin ich einfach hinterher gegangen.

S Also, hier geht fast nie jemand. In der Früh auch nicht. Nur sehr wenige, vielleicht zwei Leute gehen hinter mir oder vor mir.

L Die Schule bringt hier alles zum Leben. Hier gibt's ja eigentlich auch gar keine Arbeit, außer der Schule gibt's hier glaub ich nur Wohnungen.

S Hier oben sind immer mehr Leute weil sie von da oben kommen, da gibt es noch eine Schule.

L Es gibt sogar drei Schulen hier.

S In dem Fluss ist immer viel Wasser drin. Und wenn es regnet, wenn es viel geregnet hat, dann ist das Wasser sogar schon über dem Steg, also es berührt den Steg dann schon ein bisschen. Man kann aber auf der Seite daneben vorbeigehen.

Seid ihr scho einmal unten gewesen?

S Mit dem Hort sind wie im Sommer schon oft hier hergegangen, da sind wir dann auch schwimmen gegangen.

Gefällt es euch mit der S-Bahn oder U-Bahn zu fahren?

S Ja, weil die Station hier so nahe ist. Für mich würde zu Fuß gehen nicht gehen, weil ich wohne ja ganz in der Nähe von der Mitte der Stadt.

Wir gehen durch einen schmalen langgezogenen Park auf einem Fußgängerweg. Auf der rechten Seite sind Zäune und Häuser, auf der linken Seite die Autobahnabfahrt und die Schienen. Man sieht auf eine Lärmschutzwand mit aufgedruckten schwarzen Vögeln

Wir gehen auf eine Brücke zu, die über die Autobahn und den Wienfluss führt

Wir überqueren die Brücke und auf einmal sind viele Kinder und Erwachsene rund um uns

Wir gehen über die Brücke, unter uns der Wienfluss und der Autoverkehr

Wir gehen weiter am Gebäude der S-Bahn Station entlang und biegen, außen gehend, nach rechts ab

„Hallo Samuel!“

*Samuel schlägt die Hand des Augustin-Verkäufers
– Hi Five – ganz locker und selbstverständlich*

Kennst du ihn (den Augustin-Verkäufer) schon
lange?

S Er gibt allen Kindern die Hand um Hallo zu sagen. Ich hab ihm meinen Namen gesagt. Ich kenne ihn schon lange, schon seit dem zweiten Jahr. Er ist immer da, aber um fünf oder um vier geht er dann.

Ist es schon einmal vorgekommen, dass die
S-Bahn nicht gefahren ist?

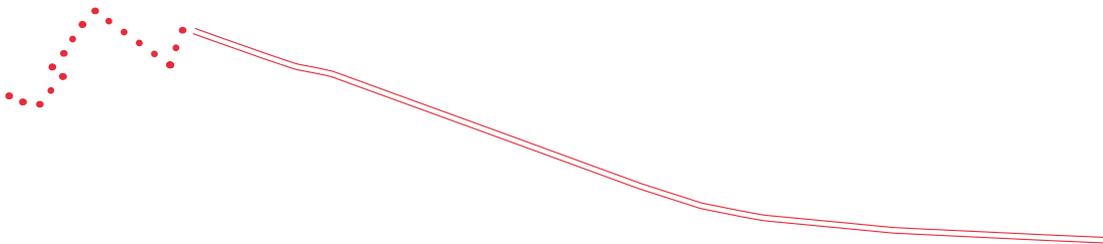
L Nö, seit ich hier fahre nicht.

S Bei mir nur manchmal, dass sie bei Bahnsteig 1 kommt. Beim ersten mal hab ich gedacht „hä!“ – dann sind alle Leute rüber gegangen und Gott sei Dank hatte ich mein Handy mit und konnte meine Mama anrufen. Ich hab sie dann gefragt was ich machen soll und sie hat mir gesagt ich soll einfach bei Bahnsteig 1 in den Zug einsteigen.

Habt ihr das Handy immer dabei?

S Ich hab's an, aber auf lautlos. In der Schüle müssen wir es nicht abgeben. Bei mir hat es schon einmal geklingelt in der Schule, dann wollte die Lehrerin es nehmen, aber ich wollte das nicht. Dann hab ich's abgedreht. Ich bin

*Wir gehen zum Bahnsteig um auf die S-Bahn zu
warten*



dann nach der Schule zum Trompetenunterricht gefahren, das erste mal. Das war genau beim erste mal und als ich meine Mama anrufen wollte, ging es nicht, weil ich den Code nicht wusste, weil ich das Handy da noch nicht so lange hatte. Dann bin ich einfach alleine gefahren, denn ich bin den Weg davor schon ein bisschen mit meiner Mama gefahren. Ich musste mit der U4 und dann noch mit der Straßenbahn fahren ...

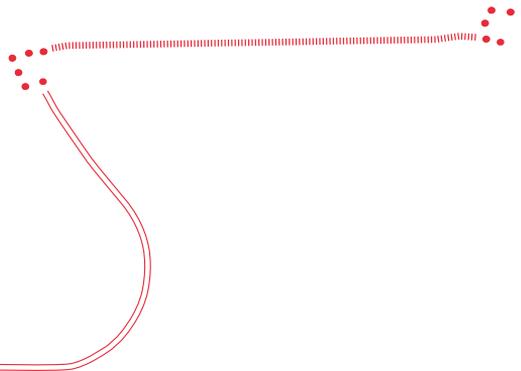
L Bei mir ist es so: ich habe eine App, wo meine Mama immer sieht wo ich genau bin. Wenn ich einen gewissen Bereich betrete, dann kriegt meine Mama eine Nachricht. Also, wenn ich von zu Hause losgehe, kriegt mein Papa eine Nachricht, dann geh ich in die Schule rein, kriegt er nochmal eine Nachricht.

Spielt ihr dann auf dem Handy, wenn ihr unterwegs seid?

L Ich hab gar keine Spiele. Meine Mama hat mir eine App runtergeladen, wo sie bestimmen kann wo ich rein kann und wo nicht.

S Ich hab zwei Spiele, aber ich spiele eigentlich nicht wenn ich fahre. Ich schau lieber aus dem Fenster ...

Einer Dame, die den Platz neben Samuel, auf der anderen Seite des Ganges eingenommen hat, fällt ihr Scooter um und direkt auf die Füße von Samuel. Ein kurzer Moment der Interaktion



L Jedes mal komm ich zu einer anderen Zeit hier her, da verändert sich irgendetwas von der Sicht her.

Wurdet ihr schon einmal angesprochen?

S Ich schon. Einmal hab ich mich gefragt was Ninja Turtles heißt, da gibt es so eine Serie, die heißt Teenage Ninja Turtles. Und der hat dann so gesagt: Teenager Ninja Schildkröten, oder so etwas. Dann hat ihn seine Mama angerufen und er hatte genau dasselbe Handy wie ich. Ich hab ihn danach nie wieder gesehen. Ich denke er war älter als ich, aber er war in der gleichen Größe.

Würdet ihr gerne etwas auf eurem Schulweg verändern?

L Das die Autos nicht anhalten. Einmal hat mich eines fast umgefahren.

S Ich finde meinen Schulweg eigentlich ganz gut.

Fährst du auch mit dem Lift?

S Nein, ich gehe lieber zu Fuß. Denn wenn es brennt komme ich nicht raus, oder wenn der Lift stecken bleibt. Nur mit der Mama nehm ich den Lift.

L Hier war ich schon oft mit dem Kindergarten. Da war ich hier oben, das muss hier sein. Alles schaut jetzt schon gleich aus.

Wieso schaut alles gleich aus?

L Die Sichtpunkte, die man sich im Kopf behält, die gibt's woanders auch.

Wir steigen aus.

Samuel sagt ganz nebenher „wir sind da“. Ob er die Haltestelle durch unser Gespräch vielleicht beinahe übersehen hätte?

Da wir noch schnell raushuschen murmelt eine Dame „das müsst euch schon vorher überlegen“

Wir gehen den Bahnsteig entlang und kommen zu einem hallenähnlichen Raum. Die runde, warm leuchtende Lampe erregt meine Aufmerksamkeit.

Wir gehen die Treppen hinauf, es dauert länger als gedacht, es sind einige Stockwerke. Erst jetzt wird mir bewusst, wie tief unten die Station der S-Bahn eigentlich ist

Wir sind in einem kleinen Park inmitten einer großen und stark befahrenen Kreuzung. Die sternförmig angeordneten Wege sind mit Randsteinen eingefasst, auf denen Samuel balanciert. Entlang der Wege befinden sich Sitzbänke

Wie habt ihr euch die Namen der Stationen gemerkt, wie ihr angefangen habt mit den Öffis zu fahren?

L Eigentlich immer aufgepasst.

S Ich sollte mir merken was durchgesagt wird und was draußen angeschrieben steht. Da habe ich immer gut aufgepasst und dann wusste ich auch schon wie die Stationen ausschauen. Immer bei der zweiten muss ich aussteigen.

Ich schau immer die Bilder an und was da steht. Das Quiz schaue ich auch, aber das geht so schnell, man kanns kaum lesen.

L Die Kinder können es nicht lesen. Das Ergebnis ist immer das mittlere.

S Da kann man Filme kaufen. Da wollte ich mir einmal einen Film kaufen, aber dann haben die im Geschäft gesagt sie verkaufen den nicht mehr. Aber wieso stellen die ihn dann aus, wenn sie ihn nicht verkaufen?



31

Die beiden Jungs sitzen auf einem Zweierplatz vor einem Screen. Die Straßenbahn ruckelt und die nächste Station, die unsere ist, wird durchgesagt

Am Screen kommt tatsächlich ein Quiz. Die Frage: Wie lautet der lateinische Begriff für einen Schnupfen?

Wir steigen aus.

Wir warten kurz an der Ampel und gehen über die Straße. Wir kommen bei einem Geschäft vorbei mit DVD's in der Auslage, die schon alle ein sehr ausgeglichenes Cover haben.

Wir biegen ab, in eine Spielstraße. Das ist die Straße in der Samuel wohnt. Bei jedem Hauseingang hüpfst er auf die erste Stufe beim Hauseingang und wieder runter auf den Gehsteig. Das passiert ganz nebenher, es wirkt fast so, als wäre ein anderes Entlanggehen gar nicht möglich.

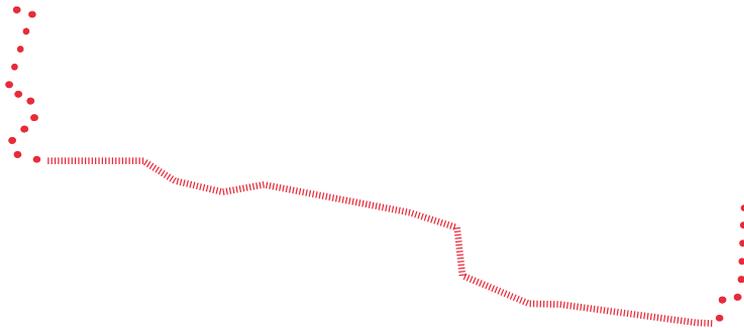
Leon fährt mit seinem Scooter am äußeren Gehsteigrand.

NOAH

Noah ist acht Jahre alt und besucht die 2. Klasse einer Volksschule im 9. Bezirk. Zu Mittag werden die Kinder mit der Nachmittagsgruppe in den Hort ins Alte AKH gebracht. Dort essen sie zu Mittag und machen ihre Hausaufgaben. Vom Hort wird Noah meistens mit dem Fahrrad abgeholt, gelegentlich geht er aber auch alleine nach Hause. Sein Schulweg dauert ungefähr 20 Minuten. Ich hole Noah an einem Montag um 16:30 Uhr vom Hort ab.

Das erste, was Noah mich fragt, ist: „Kennst du das Einkaufszentrum am Elterleinplatz? Da gibt’s einen Billa, einen Bäcker, eine Post, Kleidungsgeschäfte, einen Libro, ein Spielzeuggeschäft. Ich bin da sehr oft.“ Wir gehen durch das Gelände des Alten AKHs zur Straßenbahnstation. „Ich gehe lieber drinnen, als auf der Straße“, sagt er. Noah ist langweilig beim nach Hause gehen. Er ist sich nicht sicher, was er gegen die Langeweile tun könnte. „Aus dem Fenster schauen tu ich nie, ich kenn schon alles. Ich kenn auch den Weg zum Schlagzeugunterricht.“ Manchmal trifft Noah andere Kinder auf seinem Heimweg, die er vom Hort kennt, oder einfach Freunde. In der Umgebung des Hortes kennt er ein Süßigkeitengeschäft und das Café

Himmelblau (am Kutschkermarkt). Wir steigen in die Straßenbahn. „Bei der Straßenbahn kenn ich schon alles“, sagt Noah. „Es schaut jeden Tag alles gleich aus, nur andere Menschen sind da.“ Trotzdem fährt Noah grundsätzlich am liebsten mit der Straßenbahn. „Einmal, als mich meine Mama abgeholt hat, haben wir gesehen, dass die Straßenbahn ganz weit weg vom Gehsteig auf der Straße gestanden ist. Sie konnte nicht vorbei. Die Leute, die in der Straßenbahn waren, konnten auf das Abschleppauto warten oder zu Fuß weiter gehen.“ Während wir in der Straßenbahn sitzen, beobachten wir (doch) das Treiben auf der Straße. Noahs Meinung zum Autoverkehr: „Ich mag die Autos nicht, außer zum Spielen. Die machen die Luft dreckig.



Irgendwann gibt es eh keine Autos mehr, denn wenn es kein Treibgas mehr gibt, dann gibt's auch keine Autos mehr. Die Tankstellen holen das aus dem Boden heraus und wenn es davon nichts mehr gibt, gibt's keine Autos und keine Busse mehr. Dann kann man überall gehen, außer auf den Schienen.“ Wir steigen aus und gehen über die Straße, allerdings nicht beim Fußgängerübergang sondern direkt bei der Station, wo alle anderen auch gehen. „Auf der anderen Seite gibt es einen Zebrastreifen. Die meisten Menschen gehen da, wo es keinen Zebrastreifen gibt, denn da geht es schneller. Ich gehe da auch, aber immer in der Mitte. Insgesamt gehe ich über vier Kreuzungen.“ Wir gehen in das Einkaufszentrum, zwischen

Cafés und Geschäften hindurch. Noah erzählt mir, dass er meistens draußen vorbei geht, doch wie es scheint, wollte er es mir gerne zeigen. „Ich mag die Post, den Billa, den Libro und das Spielwarengeschäft, das ist da hinten ...“ Wir durchqueren das Einkaufszentrum und gehen weiter die Straße entlang. Es ist eine mittelstark befahrene Straße mit Schienen und sehr eintönigen Gebäudefassaden. In der Erdgeschoßzone befinden sich Shops und Geschäfte. „Am liebsten mag ich rote Häuser“, sagt Noah. „Es gibt nur eines mit einem roten Streifen, darin wohne ich!“



32



33

KATHARINA

Katharina ist acht Jahre alt. Sie besucht die 3. Klasse einer Unterstufe am südlichen Rand des 23. Bezirks. Ihr Schulweg dauert ca. eine Viertelstunde mit dem Bus und zu Fuß. Meistens fährt Katharina auf ihrem Schulweg gemeinsam mit ihren älteren Geschwistern oder mit ihrer Mutter, aber gelegentlich fährt sie auch alleine. Ich hole Katharina an einem Freitag um 12:10 Uhr von der Schule ab.

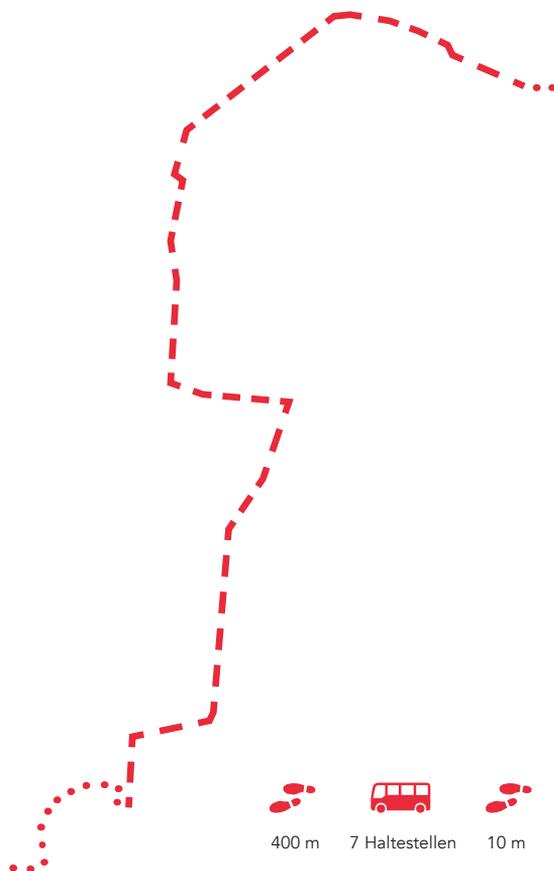
Der Bus hält direkt vor dem Schulgebäude auf der anderen Straßenseite. Meistens fahren noch andere SchulfreundInnen von Katharina mit dem Bus, so auch an diesem Tag. Der Bus fährt durch Wohnstrukturen mit niedriger Dichte und einem mehrheitlich homogenen Erscheinungsbild. Katharina erzählt mir von ihren FreundInnen und von einer Busfahrt nach Hause, bei der sieben Kinder von ihrer Klasse gemeinsam gefahren sind. Das war fast wie eine Klassenfahrt. Katharina mag es gerne, ihre SchulkollegInnen während der Fahrt zu ärgern. Manchmal fährt sie noch eine Station weiter, um noch länger gemeinsam mit den FreundInnen sein zu können. Bei dieser Station gibt es einen Billa, es ist das einzige Geschäft bzw. der einzige Orientierungspunkt am Weg, den Katharina erwähnt. Als wir aussteigen, geht Katharina noch ein Stück gemeinsam mit ihren FreundInnen, dann trennen sich unsere Wege und wir schlagen einen Weg quer durch eine Wohnsiedlung ein und gehen weiter durch eine ruhige Straße mit vorwiegend freistehenden Gebäuden. Auf ihrem Weg gibt es noch andere Kinder, die Katharina vom Sehen her kennt, aber sie haben noch nie miteinander gesprochen. Während Katharina abseits des Weges durch den Schnee geht und Spuren zieht, erzählt sie mir die Geschichte einer Nachbarskatze, die eines Tages plötzlich in ihrem Haus im Wohnzimmer stand...



34



35



**WAS LERNEN KINDER AUF
IHREM SCHULWEG?**

BILDUNG/LERNEN, STRASSENRAUM UND WAHRNEHMUNG. DIE BEOBACHTUNGEN UND ERFAHRUNGEN AUF DEN SCHULWEGEN DER KINDER WERDEN MIT DEN FOLGENDEN KATEGORIEN ZUSAMMENGEFASST.



Nachahmen

Kinder lernen durch Nachahmen. Sie erfahren wie öffentlicher Raum gebraucht wird und können Verhaltensmuster imitieren.

Attraktion und Orientierung

Kinder haben eine sehr unterschiedliche situative Wahrnehmung von ihrem Schulweg. Dinge, die sich häufig verändern, werden oft mehr als Attraktion gesehen als Dinge, die immer gleich aussehen.

Tracking

Mit eigenen Smartphone-Apps können Kinder auf ihrem Schulweg getrackt werden. Damit wissen die Eltern immer, wo sich ihr Kind gerade aufhält.

Dimension und Raum

Kinder lernen räumliche Verhältnisse und Distanzen einzuordnen und erfahren dadurch, was Dimension und Raum in ihrem Verhältnis zueinander bedeuten und welche Position sie selbst darin einnehmen.

Abb. 36



Platz zum Gehen und Interaktion

Die Kinder gehen auf ihrem Schulweg gerne gemeinsam mit FreundInnen. Dabei können sie mit Gleichaltrigen kommunizieren, Erlebnisse teilen und eigenständig Kontakte aufbauen. Das Nebeneinandergehen wird durch die Dimensionen von Straßen und Wegen beeinflusst. Kindergerechte Wege begünstigen die Selbstständigkeit und die Sicherheit für Kinder im öffentlichen Raum.



Balancieren und Hüpfen

Kinder balancieren und springen gerne auf ihrem Weg. Dabei lernen sie nicht nur Beweglichkeit und Geschicklichkeit, sondern auch den Raum entsprechend ihren Bedürfnissen zu nutzen, indem sie die räumliche Situation entgegen ihrer Funktion umnutzen und für sich aneignen. Die Oberflächen und Strukturen der Wege spielen dabei eine wesentliche Rolle.



Zusammenhänge erkennen

Kinder lernen auf ihrem Schulweg, wie sie mit einer neuen Situation umgehen können und entwickeln dadurch Selbstständigkeit und Routine im öffentlichen Straßenverkehr.

mental maps: EINE SUBJEKTIVE VERMESSUNG DES SCHULWEGES

20.2

Kinder verbringen viel Zeit in ihrer Schulumgebung und auf ihrem Schulweg. Die Erfahrungen, die sie durch den wiederholenden Aufenthalt in dieser Umgebung machen, bilden ihren Eindruck der Stadt und sind Teil ihres ‚urbanen Wissens‘.

Bei der Betrachtung von informellen Bildungsräumen im öffentlichen Raum stellt sich die Frage, wie Raumvorstellungen empirisch begründet werden können. Dazu wurde als Ansatz die Methode der ‚kognitiven Landkarte‘ (mental map) gewählt. Mit selbst gezeichneten Karten werden bedeutende Orte der Kinder auf ihrem Schulweg und in ihrer Schulumgebung sichtbar gemacht. Raum- bzw. Umgebungsinformationen können in den kognitiven Karten abgebildet werden.

Das Konzept der ‚mental maps‘ geht auf Kevin Lynch zurück, der es 1960 in seinem Forschungsprojekt ‚The Image of the City‘ (siehe Kapitel 12.2) angewendet hat. Lynch verwendete die Methode, um mit den BewohnerInnen der untersuchten Städte über ihr Bild der Stadt zu kommunizieren. Mit Hilfe von Kartographie-Methoden kann räumliches Wissen und infolge persönliche Stadtbilder sichtbar gemacht werden. Dies ist vor allem wichtig und ein hilfreiches Werkzeug, um (in diesem Fall) Kinder und Jugendliche in Gestaltungsprozesse miteinzubeziehen.

Die meisten Menschen haben ihr eigenes generiertes, bildliches Konstrukt der Stadt, das von vielen verschiedenen Einflüssen geprägt wird. Das Bild entsteht in einem Prozess, der zwischen den Menschen und ihrer Umgebung stattfindet. Die Umgebung wird allerdings von jedem Beobachtenden mit einer eigenen Bedeutung versehen. Dies führt dazu, dass „[...] das Bild einer gegebenen Wirklichkeit für verschiedene Wahrnehmer je ein ganz verschiedenes sein [kann].“¹

Die ‚mental maps‘ dienen dazu, die verschiedenen Realitäten der SchülerInnen aufzuzeigen und mittels der zeichnerischen Methode sichtbar zu

¹ Lynch 1989: 16

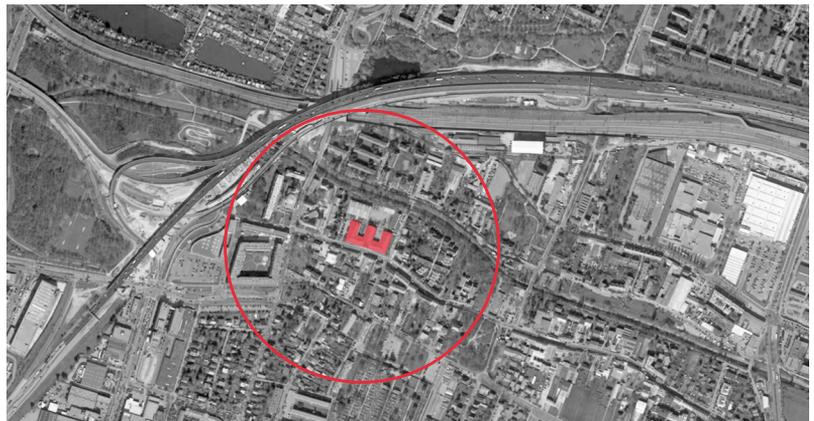
machen. Die Karten erzählen Geschichten und bringen sie gleichzeitig auf eine visuelle Ebene, über die eine weitere Auseinandersetzung angeregt wird. Es soll auch das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass die persönliche Wahrnehmung und die Sichtweise der einzelnen SchülerInnen auf die Situationen eine wichtige ist und dass ihre Beschreibung der Räume auch für die Gestaltung dieser wertvoll sein kann.

CASE-STUDY: SCHULE DRASCHESTRASSE

Das Schulhaus des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums Wien 23 wurde im Jahr 1998 fertiggestellt und liegt in Inzersdorf, einem Bezirksteil von Liesing.² Die Schule ist ein Gymnasium mit Unter- und Oberstufe. Die SchülerInnen sind daher vorwiegend im Alter von zehn bis 18 Jahren. Im Schuljahr 2017/18 sind 1028 SchülerInnen in 41 Klassen gemeldet.³

Die Schule liegt im historischen Ortskern von Inzersdorf. Die benachbarten Häuser sind im Grundriss noch Teil der historisch gewachsenen dörflichen Struktur. Neben dem naheliegenden Autobahnknoten befinden sich auch ein Frachtenbahnhof in der Nähe der Schule sowie Badeteiche, Parks (z. B. BMX-Park), durch Autobahnbrücken bedingte Zwischenräume und Supermärkte, die auf Autoverkehr ausgerichtet sind. Es gibt in der Umgebung der Schule übermäßig viel Gewerbe und Einzelhandelsangebote, die für Kinder und Jugendliche nicht unbedingt attraktiv sind (z. B. Sex-Sauna-Club).

Abb. 37: Umgebungsplan
Gymnasium Draschestraße



2 vgl. <http://www.grg23vbs.ac.at/1816.html?&L=1%2525252FkalenderAdisa>

3 vgl. <http://www.grg23vbs.ac.at/1813.html?&L=1%2525252Fkalender.html>



38



39



40



41

Abb. 38: Klassenzimmer
Schule Draschestraße

Abb. 39: Situation vor dem
Schuleingang

Abb. 40: Kirche mit
Vorplatz (Parkplatz) in der
Nähe der Schule

Abb. 41: Supermarkt in der
Schulumgebung

Abb. 42: Verkehrssituation
auf dem Weg von der
Schule zum Draschepark

Abb. 43: BMX-Park im
Draschepark in der
Schulumgebung

Abb. 44: unter der
Autobahnbrücke im
Draschepark

Abb. 45: Grill-Platz im
Draschepark

43



44



42



45



ZUM BEZIRK

Liesing entstand als 23. Wiener Gemeindebezirk nach dem 2. Weltkrieg. Vor der NS-Herrschaft befanden sich auf diesem Gebiet mehrere selbstständige Gemeinden. Eine davon war Inzersdorf. Im 19. Jahrhundert entstanden rund um den dörflich strukturierten Ortskern von Inzersdorf große Ziegelindustrieanlagen und dadurch auch neue Wohnhausanlagen. Die großflächigen Industrieanlagen wandelten sich im Laufe der Jahre zu einem Industrie- und Gewerbegebiet. Neben den Industrie- und Gewerbeflächen entstanden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts große funktionalistische Wohnsiedlungen sowie ein Autobahnknoten.

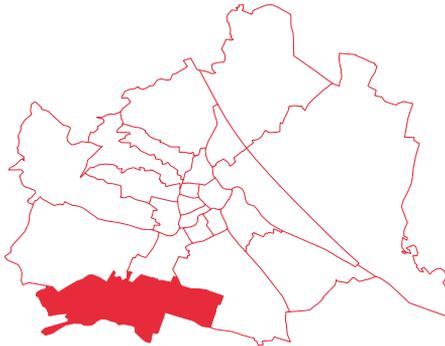
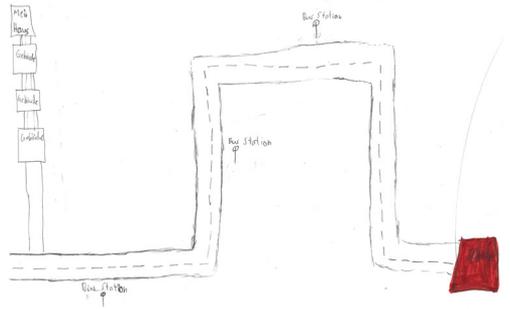
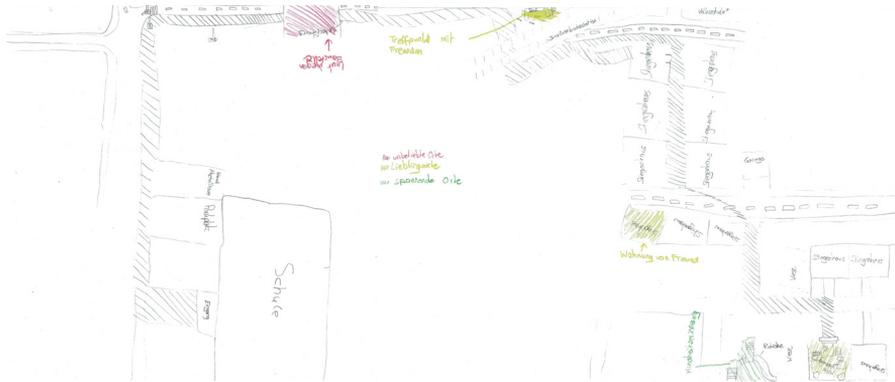


Abb. 46: 23. Wiener Gemeindebezirk

Liesing ist der fünftgrößte Bezirk Wiens und umfasst eine Fläche von 3206,8 Hektar, wovon 31% Grünflächen sind.⁴ Die Einwohnerzahl beträgt 101.053 Menschen, davon sind 19.407 im Alter von 0 bis 18 Jahre (9987 Buben und 9420 Mädchen).⁵ Im Schnitt leben 2,13 Personen in einer 81 Quadratmeter großen Wohnung. Damit sind die Wohnungen um neun Quadratmeter größer als im Wiener Durchschnitt. Der Anteil der BezirkseinwohnerInnen aus dem Ausland (nicht österr. StaatsbürgerInnenenschaft) ist mit 15% der niedrigste in ganz Wien. Die verbaute Fläche des Bezirks beträgt 53%, knapp 60% dieser Flächen sind Wohngebieten gewidmet.⁶ Im Bezirk Liesing sind 47.685 Pkw gemeldet, das ergibt ca. ein halbes Auto pro Person und belegt den zweiten Platz hinter der Inneren Stadt, wo es mehr Autos als EinwohnerInnen gibt.⁷

- 4 vgl. Liesing. 23. Wiener Gemeindebezirk. <https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-im-fokus-23.pdf>, S. 1
- 5 Stand: 2017 vgl. <https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/tabellen/bevoelkerung-bez-zr.html> und <https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/tabellen/bevoelkerung-alter-geschl-bez.html>
- 6 Stand: 2015 vgl. Liesing. 23. Wiener Gemeindebezirk. <https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-im-fokus-23.pdf>, S. 1
- 7 vgl. Liesing. 23. Wiener Gemeindebezirk. <https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-im-fokus-23.pdf>, S. 1 ff



AUSWERTUNG DER MENTAL MAPS

Wohnung Bushaltestelle Mc Donald's
Lidl Fit One Einkaufszentrum dm kik
Teddy Garten Fußballplatz Wald Wiese
Zuhause Pennymarkt Schnitzelstand
Bogi-Park Billa Spar Bäume Merkur Friedhof
Liesingfluss Tiergeschäft Blumengeschäft
Eisdiele China Restaurant Pizzeria
Schuleingang Hügel Treffpunkte mit
Freunden **Lieblingsorte**

Lieblingsorte auf dem Schulweg und in der Schulumgebung sind Supermärkte (vor allem der Penny Markt, Billa und Merkur). Die von den SchülerInnen angeführten Gründe dafür sind der Zeitvertreib in den Supermärkten und weil man dort viele Freunde trifft.

Wiesen, Wald, Bäume, Hügel, Garten und Fluss bilden die Grundlage für weitere Lieblingsorte, die einen Naturbezug herstellen. Diese Orte werden u. a. als entspannend beschrieben. Ein Lieblingssort vieler SchülerInnen ist das eigene Zuhause oder das Haus von Freunden, wenn es in der Umgebung des Schulwegs liegt. Ein Grund dafür ist, dass es zu Hause gemütlich

ist und dass man zu Hause Freunde trifft und Blödsinn machen kann (hier im Sinne von Spaß haben zu verstehen).

Als wichtige Lieblingsorte wurden Treffpunkte mit Freunden markiert. Das sind, wie in diesem Zusammenhang schon erwähnt wurde, Supermärkte und das Zuhause, aber auch der Mc Donald's in der Schulumgebung, Freiflächen und der Treffpunkt vor der Schule. Weitere markierte Lieblingsorte sind eine Pizzeria und ein China Restaurant, eine Eisdiele, der Friedhof und der Bogi-Park, eine Indoor-Spielewelt in der Nähe der Schule (ca. 1 km Luftlinie entfernt).

**Motorradladen Mein Haus Versteck
Treffpunkt Bogi-Park Friedhof Park Tattoo
Geschäft Volksschule Mc Donald's BMX-Park
Fußballplatz Spar Bäume Garten Haus am Weg
Wald Wiese **spannende Orte****

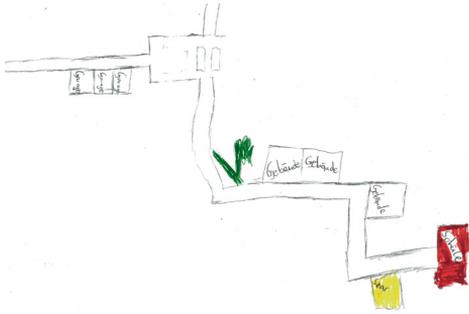
Als spannende Orte wurden, ähnlich wie bei den Lieblingsorten, Wiesen, Bäume, Gärten und der Wald markiert. Einerseits weil diese Kindheitserinnerungen wecken oder sich die Flächen in der Nähe des Zuhauses befinden, aber auch weil sie eine gewisse Spannung erzeugen, wie z. B. „dass man nie weiß, was einen im Wald erwartet.“ Der Friedhof wird mehrfach als spannender Ort erlebt, mit der mitunter amüsierenden Begründung, „weil da tote Menschen leben.“ Auch Geschäfte am Schulweg wurden als spannend markiert, wie

z. B. der Motorradladen, das Tattoo Geschäft, der Spar und der Mc Donald's. Der frühere Kindergarten sowie die Volksschule wurden auch als spannend markiert. Der Funpark Bogi-Park für Kinder wurde auch in dieser Kategorie erwähnt. Geheime Verstecke und Treffpunkte und ein Haus am Schulweg, wo angeblich ein „Psychopath“ wohnt, gelten als spannende Orte. Der Parkplatz des Penny Supermarkts gilt bei einem Kind ebenso als spannender Ort, weil die Schülerin dort ihren besten Freund kennengelernt hat.

**Baustelle Laut Schule große Häuser an mehrspuriger
Straße Autobahn Schöpfwerk unbekanntes Haus Busstation
Gehweg Spielplatz Straßenflächen Brücke
Unfall Friedhof **unbeliebte Orte****

Mehrere Schülerinnen haben das Schulgebäude als unbeliebten Ort markiert, mit der Begründung, dass es langweilig ist und man dort lernen muss. Als unbeliebt werden auch Baustellen auf der Straße empfunden sowie Häuser, die umgebaut werden, als auch die Autobahn, weil diese Orte laut sind. Auf einem Plan gelten große Häuser an einer mehrspurigen Straße als „hässlich gebaut“ oder eine Straßenfläche abseits des Schulweges als „schlecht gebaut“. Der Wohnkomplex Schöpfwerk wird als

gruselig bezeichnet und unbekannte Häuser oft als unbeliebt. Der Friedhof wird in dieser Kategorie auch erwähnt, mit der Begründung, dass hier Leute gestorben sind u. a. die Uroma eines Kindes. In einem Plan wurde das Werk X (Theater), der Fußballplatz, die Trafik, der Billa und der Logopäde als unbeliebte Orte eingezeichnet. Eine erlebnisbezogene Konnotation einer Schülerin bezeichnet den Spielplatz, eine Straßenkurve und eine Brücke, da sie an all diesen Orten einen Unfall hatte.

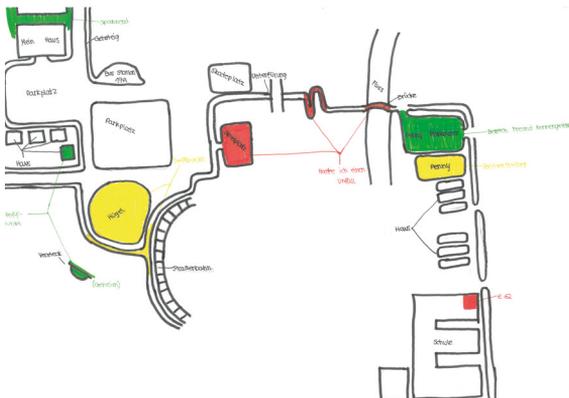


69

Es ist auffallend, dass die Stellen, an denen die SchülerInnen ‚Lieblingorte‘ eingezeichnet haben, oft detaillierter ausgeführt sind. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Kindern mit diesen Orten etwas Positives bzw. eine Erinnerung verknüpfen.

Ein Beispiel sozialer Interaktion mit anderen Kindern zeigt die mental map einer Schülerin, die ihren besten Freund am Parkplatz vom Penny Markt kennengelernt hat. Der Supermarkt sowie der Parkplatz bleiben als positiv konnotiert in Erinnerung. Auch von anderen SchülerInnen wurden weiter zurückliegende Erinnerungen (bspw. Kindheitserinnerungen von der Volksschule oder dem Spielplatz) in den Plänen vermerkt.

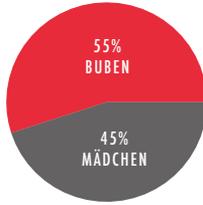
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Pläne inhaltlich und in ihrer Darstellungsform individuell und auf den jeweiligen Schulweg bezogen sind. Es zeigt sich allerdings, dass die SchülerInnen ihren Schulweg überwiegend im Umfeld ihres Wohnortes genauer darstellen und darüber hinaus die Strecke zwischen Wohnort und Schule eher durch einzelne ‚Inseln‘ gekennzeichnet sind. Im Zuge des Entstehungsprozesses war es interessant zu sehen, dass sich die SchülerInnen mit der Methode der mental maps gut ausdrücken und damit viele persönliche Erlebnisse und Eindrücke aufs Papier bringen konnten.



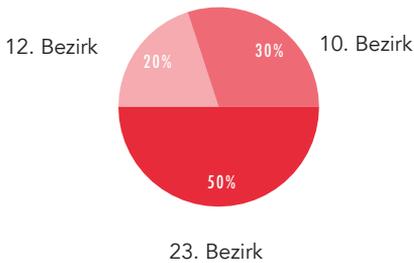
70

103

AUSWERTUNG FRAGEBOGEN



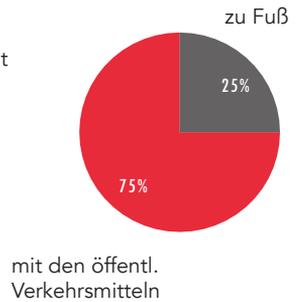
Wohnort:



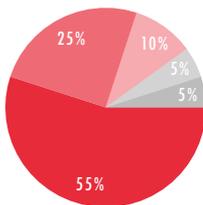
Wie die SchülerInnen in die Schule kommen:

30% der SchülerInnen werden gelegentlich mit dem Auto in die Schule gebracht

30% der SchülerInnen verwenden manchmal ein Pennyboard, Longboard, Scooter oder Fahrrad

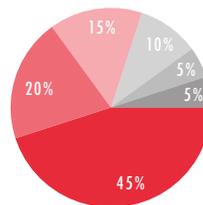


Dauer des Schulwegs:



- 55%** 01–10 min
- 25%** 10–20 min
- 10%** 30–40 min
- 5%** 20–30 min
- 5%** 40–50 min

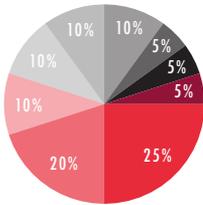
Seit wann die SchülerInnen alleine zur Schule gehen (ohne Begleitung von Erwachsenen):



- 45%** seit der 2. Klasse VS
- 20%** seit der 1. Klasse VS
- 15%** seit der 3. Klasse VS
- 10%** seit der 4. Klasse VS
- 5%** seit Beginn des Gymnasiums
- 5%** Eltern gehen manchmal mit

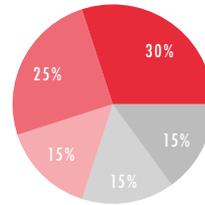
Abb. 71

Was den SchülerInnen auf ihrem Schulweg besonders gefällt:



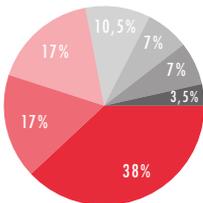
- 25%** nichts
- 20%** dass der Weg kurz ist
- 10%** dass sie mit Freunden reden können
- 10%** ihre alte Volksschule
- 10%** Geschäfte (Motorradgeschäft, Restaurant)
- 10%** sonstiges (wenn es im Bus ruhig ist, die Brücke, dass die Busse pünktlich kommen)
- 5%** dass wenig Autos fahren
- 5%** der Friedhof
- 5%** der Park

Was den SchülerInnen auf ihrem Weg fehlt:



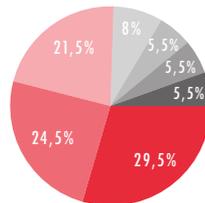
- 30%** nichts
- 25%** Freunde, mit denen sie in die Schule gehen können
- 15%** Natur, Wiesen, Grünflächen
- 15%** Geschäfte oder Restaurants
- 15%** sonstiges (Ruhe, weiß es nicht)

Was die Kinder am liebsten auf ihrem Schulweg machen (nicht auf die Anzahl der SchülerInnen bezogen, Mehrfachnennung war möglich):



- 38%** Musik hören
- 17%** mit Freunden reden
- 17%** am Handy spielen
- 10,5%** nichts
- 7%** telefonieren
- 7%** Videos am Handy schauen
- 3,5%** sich entspannen

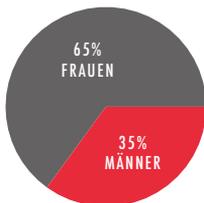
100% der SchülerInnen haben ein Smartphone. Was die SchülerInnen vorwiegend auf ihrem Smartphone machen, wenn sie alleine unterwegs sind (nicht auf die Anzahl der SchülerInnen bezogen, Mehrfachnennung war möglich):



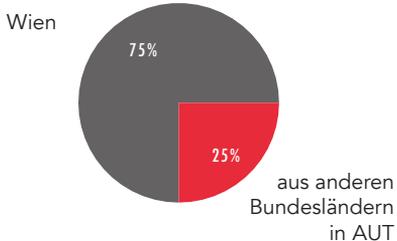
- 29,5%** mit Freunden schreiben/telefonieren
- 24,5%** Musik hören
- 21,5%** Spiele spielen
- 8%** youtube schauen
- 5,5%** snapchat/instagram
- 5,5%** fotografieren
- 5,5%** sonstiges (Weg und Uhrzeit nachschauen)

FRAGEBOGEN ÜBER DEN SCHULWEG

Derselbe Fragebogen, der von den SchülerInnen des Gymnasiums Draschestraße ausgefüllt wurde, wurde vergleichend auch mit Personen durchgeführt, die vorwiegend in den 1990er- und 2000er-Jahren in der Mittelstufe waren und berücksichtigt das Lebensalter von 12–13 Jahren.



Wohnort als Kind:

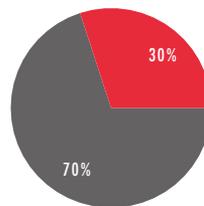


Wie die befragten Personen in die Schule gekommen sind:

vier Personen wurden gelegentlich mit dem Auto zur Schule gebracht

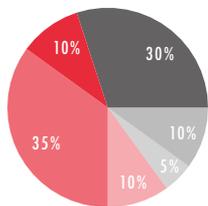
vier Personen sind auch manchmal mit den Fahrrad in die Schule gefahren, eine mit dem Roller

zu Fuß



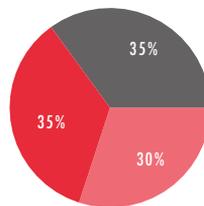
mit den öffentl. Verkehrsmitteln

Dauer des Schulwegs in der Mittelstufe:



- 30%** 01–10 min
- 10%** 10–20 min
- 35%** 20–30 min
- 10%** 30–40 min
- 5%** 40–50 min
- 7%** 50–60 min

Seit wann die befragten Personen alleine zur Schule gingen (ohne Begleitung von Erwachsenen):



- 35%** seit der 1. Klasse VS
- 35%** seit der Mittelstufe
- 30%** seit der 3./4. Klasse VS

Abb. 72

Was den Personen besonders auf ihrem Schulweg gefallen hat (nach Häufigkeit der Antworten):

- der Austausch mit FreundInnen
- die Umgebung, Gebäude und Landschaften
- dass der Schulweg kurz war
dass wenig Verkehr war
- Selbstständig etwas tun zu können,
unbeaufsichtigt sein, Mutproben
- Musik hören
beim Fenster rausschauen
- mit der Straßenbahn fahren
spazieren
Interaktion mit anderen Personen

Was die Personen am liebsten auf ihrem Schulweg gemacht haben (nach Häufigkeit der Antworten):

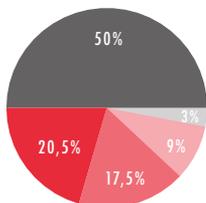
- mit FreundInnen geredet
- Hausübung erledigt
- Musik gehört
gelesen
gelernt, z. B. Gedichte
- geschlafen
aus dem Fenster geschaut
Freunde abgeholt und gemeinsam gegangen
- gesungen
ins Zuckerlgeschäft gegangen
Spiele gespielt, z. B. beim Libro
„cool“ ausgesehen

Was den Personen auf ihrem Schulweg gefehlt hat (nach Häufigkeit der Antworten):

- nichts
- eine bessere öffentliche Verbindung
- FreundInnen am Weg
Zeit für die Hausübung
- jemanden der den Rucksack trägt
mehr Abwechslung am Weg
einen kürzeren Weg

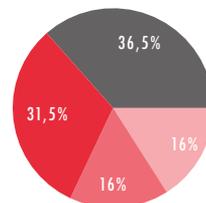
80% hatten in ihrer Kindheit ein portables Gerät, 20% hatten keines.

Welche portablen Geräte verwendet wurden:



- 50%** Discman/Walkman
- 20,5%** Handy
- 17,5%** Gameboy
- 9%** Tamagotchi
- 3%** Airpager

Wozu die Geräte vorwiegend verwendet wurden:



- 36,5%** nicht am Schulweg verwendet
- 31,5%** Musik gehört
- 16%** telefoniert
- 16%** das Tamagotchi gefüttert

GESCHICHTE[N] ÜBER DEN SCHULWEG

20.3

Ergänzend zu den vorangegangenen Betrachtungen des Schulwegs als sozialräumlicher Lernraum wie er heute von Kindern wahrgenommen wird, soll nun abschließend eine Entdeckungsreise in schon längst gegangene Schulwege gemacht werden.

Im Zuge dieser Arbeit wurden von mir explorative Gespräche (Leitfadengespräche) geführt, die eine subjektive Perspektive jener aufzeigen, die sich zurückblickend an ihren Schulweg erinnert haben. Auf den Spuren der Vergangenheit haben sich Personen unterschiedlichen Alters und Herkunft noch einmal an ihren Schulweg erinnert und ihre Erlebnisse und Erfahrungen mitgeteilt. Die zusammengefasste Wiedergabe der Gespräche gibt Aufschluss darüber, wie und unter welchen Bedingungen Schulwege früher begangen wurden, welche politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse vorherrschten und was jede einzelne Lebensgeschichte prägte. Die Schulwegs-Geschichten geben Einblick in ganz persönliche Wege und bilden doch ein kleines Stück Zeitgeschichte.

Die Gespräche wurden von mir im MP3-Format aufgezeichnet und anschließend transkribiert. In weiterer Folge wurden für die Themenstellung überflüssige Äußerungen gestrichen und der Erzählstil geglättet. Aufgrund der Wahrung ihrer Privatsphäre wurden die Personen anonym befragt, bzw. nicht der vollständige Name angegeben.

Schulweg durch die Beckmannngasse, Erzählerin, 77 Jahre alt

Ich bin 1941 geboren und im Jahr 1947 in die Schule gekommen. Wir haben damals in der Hütteldorfer Straße/Ecke Beckmannngasse gewohnt, eine vormals sehr berüchtigte Gasse, die sich während des 2. Weltkriegs stark gewandelt hatte. Die Schule war in der Meiselstraße/Ecke Lortzinggasse, es war eine Buben- und Mädchenschule. Wir waren damals die einzige Klasse, die sechs Buben in der Volksschule hatte, das war etwas Neues zu dieser Zeit. In der Pause hat uns die Lehrerin die letzte Tür oben im Gebäude aufgesperrt, dann sind wir mit den Buben zusammengesessen und haben getratscht.

Ich bin seit der 1. Klasse alleine zur Schule gegangen, es war kein weiter Weg. Der Schulweg an und für sich war leicht für mich, ich musste nur ums Eck und runter gehen und noch einmal ums Eck und war in der Schule. Durch die Beckmannngasse sind, wenns gut ging, fünf Autos am Tag gefahren, dafür aber drei Pferdefuhrwerke, richtig schwere Pferdefuhrwerke, da hat man rennen müssen wenn eines gekommen ist, denn die haben keine Rücksicht (auf Fußgänger) genommen.

Wir haben sehr viel auf der Straße gespielt. Ich habe besonders gerne mit den Buben gespielt, meistens haben wir in der Meiselstraße/Ecke Beckmannngasse Fußball gespielt, auch gegen die Kinder der Flachgasse, das war für mich viel interessanter als häkeln oder Strickliesel stricken. Ich habe sogar einer Schulkollegin ein Bensdorp (Anm: Schokolade) um einen Schilling gegeben, damit sie mir die Sachen strickt. Der Straßenraum war ein wichtiger Ort, um anderen Kindern zu begegnen, vor allem Buben, denn es waren mehr Buben auf der Straße als

Mädchen. Die Mädchen sind mit den Strohkörbchen in der Gasse gegessen und haben Strickliesel gestrickt. Auch ich habe meinen Strohsessel „gelüftet“, hab ihn runtergetragen und unten hingestellt, jeder hat seinen Strohsessel mitgenommen. Ich war aber ein richtiges Gassenkind, die Straße war für mich auch ein Raum, um von zu Hause zu flüchten.

Man war eigentlich nie unbeobachtet auf der Straße, denn es gab die Großmütter, die meistens noch nicht arbeiten gegangen sind; die haben die Kinder beobachtet und geschaut, dass nichts passiert. Wenn einmal ein „Fremder“ die Gasse entlang spaziert ist, kam schon eine Großmutter aus dem Haus und ist ihm nachgegangen, bis er verschwunden war. Bis ich 14 Jahre alt war, bin ich auch viel mit dem Fahrrad auf der Straße gefahren, heute kennen das Kinder gar nicht mehr. Ich glaube, dass die Kinder über die Jahrzehnte hinweg von der Straße vertrieben wurden, denn sie können ja auf der Straße heute nicht mehr spielen.

Es gab im Winter z. B. auch Rodelgassen, die extra zum Rodeln gesperrt wurden. So weit ich weiß, gab es in jedem Bezirk eine eigene Rodelgasse. Auf den Gehsteigen oder in einer Seitengasse, wo fast kein Verkehr war und es bergab ging, hat man gerne mit Reifenspielen oder Hula Hoop-Reifen gespielt, sonst hatten wir auch Bälle und Springschnüre zum Spielen.

Wir haben in der Volksschule viele Ausflüge gemacht, das hatten wir unserer lieben und engagierten Lehrerin Dr. Maria Kleber zu verdanken. Wir waren damals eine der ersten Klassen, die nicht in den Turnunterricht gegangen sind. Die Unterrichtszeit wurde aufgespart und stattdessen sind wir zum Auer-Welsbach-Park

gegangen und haben Völkerballmatch gegen andere Klassen gespielt oder wir waren in der Breitenseer Straße ganz oben bei einem Natureislaufplatz zum Eislaufen. Zum Sportunterricht sind wir immer rausgegangen und haben auch sonst sehr viel bei Ausflügen über die Natur und den Ort gelernt.

Der Schulweg am Schafberg, Erzählerin, 72 Jahre alt

Ich bin 1946 in Wien geboren, im Jahr 1952 bin ich in die Volksschule in der Scheibengasse in Wien gekommen.

Gewohnt habe ich am Schafberg, bei der Schafberggasse/Ecke Hockergasse. In die Schule waren es ungefähr zwanzig Minuten zu Fuß, für mich war das ein sehr weiter Schulweg, sogar eine kleine Weltreise, da ich schon als Kind sehr schlecht zu Fuß unterwegs war. In der Nachbarschaft hat die Seniorchefin der Firma Palmers gewohnt. Da sie wusste, dass ich schlecht laufen konnte, ist sie manchmal mit ihrem Käfer stehen geblieben und hat mich mitgenommen, auch wenn es nur 500 Meter waren. Sonst bin ich in die Volksschule und dann ein Jahr in die Hauptschule immer zu Fuß gegangen oder ich habe Autostopp gemacht. Das war aber sehr unüblich, jedoch die paar Mal, wo ich zu spät dran war, hat mich immer jemand mitgenommen. Wobei grundsätzlich nicht sehr viele Autos unterwegs waren, der Doktor hatte eines und die Familie Palmers, sonst nicht sehr viele.

Die Leute sind zu Fuß gegangen oder mit den Öffentlichen Verkehrsmitteln gefahren. Pferdefuhrwerke gab es damals keine mehr.

Ich war eigentlich immer alleine unterwegs auf dem Schulweg, daher war der Weg für mich eher langweilig. Das einzig interessante war, da

konnte ich aber auf Grund meiner angeborenen Behinderung nicht mitmachen, eine kleine Holzhütte, wo der Sand zum Streuen drin war. Da sind die anderen Kinder raufgeklettert und runtergerutscht.

Ich musste das ganze Jahr über einen Wetterfleck tragen, da es auf meinem Schulweg nichts gegeben hat, wo ich mich hätte unterstellen können. Der Weg ging gerade den Berg runter und am Straßenrand waren Zäune. In meiner Nachbarschaft, ein Villenviertel im 18. Bezirk, war die gutbürgerliche Gesellschaft, da gab es kaum andere Kinder, vor allem waren keine Kinder auf der Straße. Es gab einen Jungen in der Nachbarschaft, aber mit dem durfte ich nicht spielen, deshalb war ich zum Spielen eher im Garten; wir hatten einen großen Garten, da durfte ich spielen. Erst im Gymnasium hatte ich mehr Kontakt mit anderen Kindern. Die Schule war in der Lange Gasse im 8. Bezirk, da bin ich dann mit der Straßenbahn hingefahren. Erst den Berg hinunter, dann mit der Straßenbahn zur Alser Straße und weiter mit dem 5er. Auf den Verkehr hat man nicht besonders aufpassen müssen, solange man bei Rot nicht über die Straße lief ... auf den Gehsteigen war vielleicht mehr Platz als heute, dafür war nichts barrierefrei. Die Kinder sind Roller gefahren, aber das war nicht als Verkehrsmittel gedacht, wie das heute oft der Fall ist, sondern das war ein Freizeitvergnügen. Tempelhüpfen war gang und gäbe, da hat man Felder zum hüpfen am Boden aufgezeichnet. Völkerball wurde auf der Straße gespielt, die paar Autos, die es gegeben hat, haben nicht gestört. Reifenspielen war in meiner Zeit nicht mehr so üblich. Am Schafberg konnte man in der Wegerlegasse runterrodeln, es war aber keine offizielle Rodelstraße und es ist auch

einmal passiert, dass ich mit der Rodel gegen eine Wand gefahren bin.

Es gab damals schon Grätzl in Wien mit unterschiedlichen Bezeichnungen. Der 10. Bezirk war z. B. im Gegensatz zu einem Nobelbezirk ein Hieb und somit ein Arbeiterbezirk. Da haben die Buben mit „Fetzenlaberl“ gespielt. Das waren aus Stoffen gewickelte und gedrehte Bälle, denn einen Lederfußball oder einen Gummiball haben sie sich meist nicht leisten können.

Schulweg durch Stadt und Land, Erzählerin, 90 Jahre alt

Ich bin 1927 geboren, 1934 bin ich in die Schule gekommen. Ich war in Brünn in der Schule, in der damaligen Tschechoslowakei. Weil ich im Oktober geboren bin, war ich erst sieben Jahre alt, als ich in die Schule gekommen bin, mit sechs wäre es noch zu früh gewesen. Ich habe einen einstündigen Schulweg gehabt, wenn die Schule aus war, musste ich wieder eine Stunde zurück. In Brünn hat es damals nur zwei deutsche Schulen gegeben, sonst waren alle Schulen tschechisch, die Deutschen waren ja in der Minderheit. Ich konnte Tschechisch, das war eigentlich meine Muttersprache. Mein Vater hat aber gesagt: „Wir leben in einem zweisprachigen Land, wenn sie mal einen ordentlichen Beruf ergreifen will, so muss sie beide Sprachen sprechen.“ Tschechisch hab ich schon gesprochen, so bin ich mit sieben Jahren in eine deutsche Schule gekommen, in die Pestalozzi-Schule. Da war der Schulweg leider so weit. Die Schule war umständlich zu erreichen, weil sie etwas abgelegen war, sie hat aber noch zur Stadt gehört. Die Schule war sehr schön und für damalige Zeiten sehr groß, auf jeden Fall ist sie mir sehr groß vorgekommen. Da dort keine

Straßenbahn gefahren ist, musste ich also zu Fuß gehen, es hätte keine andere Möglichkeit gegeben. Mein Vater ist ein paar Tage mit mir gegangen und hat mir den Weg gezeigt. Dann hat er mich gefragt: „Hast du’s jetzt gemerkt? Dann kannst alleine gehen.“ Ein bisschen später ist dann noch eine Mitschülerin mit mir gegangen, dann waren wir zu zweit. Sie war auf halbem Weg zu Hause, ich musste dann noch ein Stückchen weitergehen. Wir haben immer viel geredet, gelacht und gekudert am Weg. Ich bin den Schulweg gegangen, bis die Pflichtschule vorbei war, also von sieben bis 14 Jahre. In dieser Zeit bin ich immer denselben Weg gegangen. Ich bin einfach gegangen, ich hab nicht viel nachgedacht. Ich hab das so im Leben gelernt; die Dinge zu machen, wie sie kommen. Damals gab es eine große Armut, ein Fahrrad hatte man nicht so einfach gehabt, vielleicht ein paar Buben, aber ich kann mich nicht erinnern, dass Mädchen am Fahrrad gefahren wären. Ich bin immer die gleiche Strecke gegangen. Einmal eine andere Strecke zu gehen, hat mir mein Vater verboten, der war sehr streng, da hab ich mich nicht getraut, einen anderen Weg zu gehen. Zuerst musste ich ein Stückerl in der Stadt gehen und dann kam ein Fluss. Ich bin ein Stück am Fluss entlang gegangen, das war ein kleiner Abschneider, danach war es nicht mehr weit zur Schule. Auf dem Weg habe ich niemanden getroffen, außer manchmal die Freundin, die ich in der Schule kennengelernt habe. Ich kann mich an ein Erlebnis erinnern – da ist ein Mann abseits vom Weg gestanden und hatte seine Hose runtergezogen. Das hab ich meinem Vater erzählt, der ist dann mit mir mitgegangen, aber da war der Mann nicht mehr da. Wir haben viel draußen gespielt, ist ja nichts gefahren auf der Straße, außer vielleicht ein

paar Pferdekutschen. Mit der Springschnur sind wir gesprungen und Tempelhupfen haben wir auch gemacht. Anmäuerln haben wir auch gerne gespielt. Da musste man mit Steinen möglichst nah an eine Mauer treffen. Das war unser Spielzeug, mehr hat man nicht gehabt. Ich hatte einmal eine Puppe, aber die hat mir mein Vater unabsichtlich mit seiner Zigarette kaputt gemacht.

Irgendwann mussten wir aus Brünn raus, der Beneš hat alle Deutschen rausgeschmissen. Was hat er gesagt? „Gebt ihnen ein Taschentuch, damit sie sich ihre Tränen trocknen und haut sie alle raus.“ Da wir Deutsche waren, mussten wir gehen. Ich sag immer Deutsche, aber wir waren alle Brüner. Meine Oma war Wienerin, sie ist in Meidling geboren. Sie war als Köchin in Wien bei einem Kinderarzt beschäftigt. Als dieser Arzt eine Chefstelle in Brünn im Kinderspital bekommen hatte, sollte die Oma mitkommen. So kam es, dass wir alle Brüner wurden. Meine Tanten und Onkeln konnten kein Wort Deutsch. Ich hatte ein bewegtes Leben mit vielen Stationen. Zuletzt habe ich 60 Jahre in Wien, gegenüber vom St. Anna Kinderspital gelebt – mit meinem Mann und dann alleine.

Schulweg Radweg, Erzähler, 94 Jahre alt

Ich bin 1925 geboren und auf einem Bauernhof am Land in Südmähren, in der damaligen Tschechoslowakei, aufgewachsen. Es gab Deutsche und Tschechen und grundsätzlich keinen Unterschied, vor allem nicht unter den Kindern. Wir sind auf Deutsch unterrichtet worden; auch von der tschechischen Bevölkerung hat in der Schule jeder Deutsch gelernt. Ich bin mit sechs Jahren in die Schule gekommen. Es war eine Mehrklassenschule mit zwei Lehrern, die sich abgewechselt haben. In der

Zwischenzeit kam das ‚Deutsche Reich‘ und hat alles verändert. Die Deutschen sind von da an anders behandelt worden als die Böhmen, die Einheit war damit vorbei. Ich bin dann in die Hauptschule gekommen, die war aber nicht mehr im selben Ort und weit weg. Ich musste bei jedem Wetter und zu jeder Jahreszeit mit dem Rad am Feldweg in die Schule fahren. Mit 14 oder 15 Jahren mussten wir Schüler dann schon exerzieren. Wir haben Soldaten „gespielt“ und nur noch Kampfsport gelernt und wie man Krieg „macht“. Mit 16 Jahren wurden wir dann zur Hitlerjugend verpflichtet, wo wir auch Schießübungen machten mussten und ähnliches. Die Lehrer kannten wir nicht mehr, sie haben angefangen, uns zu manipulieren, haben uns z. B. zum Essen eingeladen. Die Nazis haben uns Kinder quasi zur einer Gemeinschaft erzogen. Wir wurden dann ins Rathaus zu den SS-Leuten vorgeladen, die wollten uns natürlich überreden, ihnen beizutreten. Mein Vater war kein Nationalsozialist und hatte mich zuvor gewarnt, er hat gesagt: „Passt auf Buben, die haben was vor mit euch.“ Wir sind dann zu dritt beim Klofenster vom Rathaus rausgesprungen und dem Ganzen noch einmal entkommen. Später musste ich aber in Znaim einrücken und war nach Ende des Krieges zwei Jahre in amerikanischer Gefangenschaft.

Schulweg mit Disziplin, Erzählerin, 84 Jahre alt

Ich bin im 1934er Jahr geboren, 1940 hab ich mit der Schule angefangen. Ich bin in eine acht-klassige Volksschule gegangen in Heugraben, im Güssinger Bezirk im Burgenland. Wir waren acht Klassen in einem Raum und einer Lehrerin. Die erste Klasse ist vorne gesessen, dann kam die zweite und so fort. Ab der 4. Klasse

wollte ich in die Hauptschule gehen, da mussten wir sechs Kilometer zu Fuß gehen oder mit dem Fahrrad fahren. Zu dieser Zeit war grad Fliegeralarm. Wenn der Alarm losging, haben wir uns in irgendeiner Ortschaft, durch die wir gerade gefahren sind, in einem Keller versteckt. Ich bin nicht lange in die Hauptschule gegangen, vielleicht einen Monat. Danach haben mich meine Eltern rausgenommen und ich bin weiter in die achtjährige Volksschule gegangen. Wegen des Krieges waren keine Männer zu Hause, deshalb mussten wir bei der Arbeit helfen. Wir hatten eine kleine Wirtschaft zu Hause, die Eltern haben oft schon mit dem Kuhwagen gewartet, wenn ich nach Hause kam. Wenn wir von der Schule entlassen wurden, mussten wir in Reih und Glied gehen – zwei und zwei – die Lehrerin ist auf der Seite gestanden und hat uns rausbegleitet. Man musste den ganzen Weg über in Zweierreihe gehen, außer man musste woanders abbiegen und ist dann alleine weitergegangen. Aber solange man denselben Weg hatte, musste man zusammen gehen und wenn jemand auf der Straße vorbeigekommen ist musste man mit dem Hitlergruß grüßen; und wehe man hat nicht gegrüßt. Die Leute auf der Straße haben die Kinder beobachtet und geschaut, dass sie auch richtig in Reih und Glied gehen. Abends haben wir draußen gespielt. Wir haben aus der Erde Ziegeln gemacht und wenn sie trocken waren, haben wir Häuser damit gebaut. Reifenschlagen oder Reifenspielen haben wir auch gerne gemacht, meistens auf der Straße oder am Weg vor dem Haus. Um sieben Uhr, wenn die Glocke geläutet hat, mussten wir heimgehen.

Am Schulweg gemeinsam gelacht, Erzählerin, 80 Jahre alt

Ich bin 1938 geboren und habe 1947 mit der Volksschule angefangen. Wir sind damals von Schlesien ins Burgenland geflüchtet, mein Vater war Burgenländer. Ich bin dann in Bernstein, im Bezirk Oberwart, aufgewachsen und in Bad Tatzmannsdorf in die Schule gegangen. Weil wir in Deutschland keine Schule hatten, bin ich dann erst ein Jahr später in die Schule gekommen. Ich hatte einen sehr weiten Schulweg, ungefähr eine dreiviertel Stunde zu Fuß. Wir Kinder sind immer gemeinsam gegangen, das war lustig. Außerdem waren wir sehr ungebunden, was ich schön fand. Wir hatten einen sehr strengen Lehrer, aber er hat uns viel beigebracht. Zu der Zeit haben wir noch mit Tafel und Griffel geschrieben und wenn wir schlimm waren, mussten wir im Winckel stehen (Anm: in der Ecke). Es wurden immer drei Klassen zusammen unterrichtet. Dadurch haben wir viel von den anderen gelernt. Nach der Schule und auch währenddessen sind wir viel draußen gewesen und haben Völkerball und Tempelhupfen gespielt. Das war eine schöne Zeit!

Schulweg von Kirchturm zu Kirchturm, Erzählerin Eva M., 68 Jahre alt

Ich habe 1956 mit der Volksschule im Lycée im 9. Bezirk in Wien angefangen. Bevor ich dort mit der Vorschulzeit begonnen habe, ist meine Mutter mit mir ein paar mal mit der Straßenbahn und dem Autobus den Weg gefahren, damit ich weiß, wie man dort hinkommt und wo die Schule ist. Der Weg hat eine halbe bis dreiviertel Stunde gedauert. Ich bin dann aber in der Vorschulzeit, mit ca. fünf Jahren, mit dem Schulbus gefahren und auch zurückgebracht worden. Meine Mutter hat mich zum

Rochusmarkt gebracht, wir mussten nur an der Sechskrügelgasse und der großen Kirche vorbei. Manchmal bin ich vom Rochusmarkt auch alleine nach Hause gegangen. Ich hatte bis 16 Uhr Schule und da meine Eltern zu dieser Zeit meist noch in der Arbeit waren, hat mir die damalige Hausmeisterin aufgesperrt. Ab der ersten Klasse Volksschule bin ich dann alleine mit den öffentlichen Verkehrsmitteln in die Schule gefahren. Ich musste wieder zum Rochusmarkt, die enge Gasse entlang bis ich bei der großen Kirche war. Soweit ich mich erinnern kann, war es der Autobus 4, mit dem bin ich bis vors Tor vom Stephansdom gefahren. Zu der Zeit war dort noch überall Verkehr, es gab ja noch keine Fußgängerzone. Manchmal kam in der Früh die Religionslehrerin aus dem Stephansdom heraus, sie war jeden morgen beten. Da sie uns Kindern immer gesagt hat, dass alle zur Beichte und Kommunion müssen, meine Eltern aber keine praktizierenden Christen waren und wir das deshalb nicht gemacht haben, hatte ich manchmal ein schlechtes Gewissen. Ich bin deshalb dann sogar oft notgedrungen alleine in die Rochuskirche gegangen und hab mich ganz hinten ins Eck gestellt, damit ich vor meiner Lehrerin nicht lügen musste. Ich bin dann beim Stephansdom in einen anderen Bus umgestiegen (Autobus 8 oder 9), der hat mich direkt vors Lycée gebracht. Es war schon imposant bei der großen Kirche umzusteigen. Die Schule war ein sehr moderner Bau. Es gab einen asphaltierten Schulhof und ein Schotterweg führte durch ein kleines Stückchen Wald den Hügel hinauf zum Palais Clam-Callas (das hat damals zur Schule gehört). Der Garten war auf der gleichen Höhe wie die Strudelhofstiege. Dort waren wir oft in der Mittagspause, es war ein bisschen grün und paradiesisch. Die Schule

war ein Reich für sich; sobald man bei dem Tor eingetreten ist, hatte man fast ein ländliches Gefühl. Auf der anderen Straßenseite, am Bauernfeldplatz, war ein Kaffeehaus, eine Apotheke und ein Zuckerlgeschäft, das es noch immer gibt.

Ich habe die Selbstständigkeit auf meinem Schulweg genossen. Einmal in der Woche bin ich zur besten Freundin meiner Oma gefahren und hab mit ihr Hausaufgaben gemacht. Sie hat bei der Währinger Straße gewohnt. Ich bin von der Schule aus die Liechtensteinstraße runter und über die Strudelhofstiege hinauf gegangen, auf der linken Seite befand sich die amerikanische Botschaft. Ich bin weiter entlang der Währinger Straße am Anatomischen Institut vorbei und weiter stadteinwärts bis zu dem Haus meiner Bekannten gegangen. Einmal bin ich bei einer Plakatwand stehen geblieben, auf der die Ankündigung eines Theaterstückes abgebildet war. Auf einmal stand ein Mann neben mir und hat mich angesprochen und dabei plötzlich seinen Mantel geöffnet ... Da hab ich zum ersten Mal mitbekommen, dass es doch nicht so toll ist, ganz alleine unterwegs zu sein.

In der kalten Jahreszeit habe ich sehr viel Zeit beim Eislaufverein verbracht. Ich hab mit fünf Jahren mit dem Eislaufen begonnen. Ich konnte von meinem Zuhause in der Ungargasse zu Fuß hingehen, die Beatrixgasse runter, dann war ich schon dort. Einmal sind mir bei einer Schaufensterauslage fünf Schilling in ein Gitter gefallen, die hätte ich gebraucht, um mir beim Buffet am Eislaufplatz etwas zum Essen zu kaufen. Ich war meistens alleine dort, aber ich kannte dann schon viele Leute. Ich bin bei den Eiskunstläufern gestanden und hab ihnen zugeschaut, dann hab ich das selbst auch geübt. Ich habe dabei viel gelernt und konnte

dann schon relativ viel nachmachen. Auch die Sprünge und Pirouetten habe ich mir echt gut anschauen können. Es gab damals noch kein Hotel Intercontinental, ich hab noch diesen großen Platz erlebt. Später, als das Intercont dann gebaut war, hat man ab und zu gesehen, wie der Scheich aus dem Fenster rausgeschaut hat, der gerade in Wien auf Besuch war.

Mit meinem Bruder war ich öfters im Stadtpark. Da gab es einen Ort, den ich sehr geliebt habe und auch im Erwachsenenalter immer noch gerne hab – das Wetterhäuschen. Da konnte man sehen welche Uhrzeit es gerade woanders auf der Welt hat. Direkt in der Ungargasse, wo jetzt die Buchbinderei ist, gab es ein Geschäft namens Angelo Bortolotti mit italienischen Keramikfiguren. Wenn mein Bruder nicht folgte, dann sagte mein Vater im Schmä, dass er als Keramikgartenzwerg zum Bortolotti in die Auslage kommen würde. Die Auslage mit ihren bunten Figuren hat mir sehr gut gefallen. Der Sünnhof war ein sehr alter Bestandteil meiner Wohnumgebung. Den Durchgang gibt es schon sehr lange, auch die Pflastersteine sind schon sehr alt. Die Wohnungen waren früher in einem sehr schlechten Zustand und auch der Durchgang wirkte sehr desolat und unheimlich. Ich musste da öfters durchgehen, z. B. wenn ich vom Autobus zurückgegangen bin oder wenn ich einkaufen war. Es kam nicht selten vor, dass mir Burschen, die dort gewohnt haben, nachgelaufen sind und mir etwas nachgerufen haben. Einmal hab ich sogar einen richtig eisigen Schneeball an den Kopf bekommen. Ich bin als Kind nicht immer so gerne da durchgegangen, aber trotzdem hat mich der Durchgang sehr fasziniert.

Mein Bruder hatte auf seinem Schulweg einen schweren Autounfall. Am Weg nach Hause

nahm er eine Abkürzung über die Ringstraße, die damals noch keine Einbahn war. Ein Fahrzeug hatte angehalten, um meinen Bruder über die Straße zu lassen, aber ein Überholender hat ihn übersehen. Es war kurz vor den Sommerferien. Mein Bruder musste den Sommer über im Spital verbringen.

Schulweg als Gemeinschaft, Erzähler, 56 Jahre alt

Ich habe 1962 mit der Schule begonnen und habe in Floridsdorf, Strebersdorf gewohnt und bin auch dort in die Schule gegangen. Ich habe ungefähr zehn Minuten in die Volksschule gehabt, aber da sind wir zuerst einmal ins Zuckerlgeschäft gegangen und haben uns Süßigkeiten gekauft mit dem Kleingeld, dass wir uns nebenbei verdient haben, z. B. durch kleine Hilfen für ältere Menschen. Bei uns war der Schulweg eigentlich ein sich Treffen, wir waren eine ganze Partie an Kindern. Bei uns war die Gemeinschaft sehr stark. Ich denke, dass fehlt Kindern heute. Ich sehe, dass alle ein bisschen egoistischer geworden sind, den Kindern fehlt es, miteinander zu leben und miteinander zu tun. Der Platz, um sich entfalten zu können, war gegeben. Ich denke, heute ist der nicht mehr gegeben, es wird alles zubetoniert, es gibt wenig Freiraum. Auf den Kinderspielplätzen gibt es auch viele Einschränkungen, das Kreative wird genommen. Wir haben etwas erfinden müssen zum Spielen. Ich bin genauso mit den Mädls tempelgehupft, wie die Mädls mit uns Ball gespielt haben. Das war ganz egal, hauptsache wir waren beschäftigt. Ein Kind nach dem anderen kam dazu. Die Älteren haben auf die Jüngeren geschaut.

Nach der Schule haben wir beim nach Hause Gehen im Winter auf den Feldern Schneemänner

gebaut, diese Felder sind jetzt alle verbaut. Wir haben als Kinder viel miteinander gemacht, haben Federball gespielt und sind eigentlich immer zusammen gewesen bis zu dem Zeitpunkt, wo jeder seinen eigenen Weg eingeschlagen hat. Ich denke, Kinder brauchen Freiraum, in dem sie selbst gestalten können. Kinder brauchen Kontakt zu anderen Kindern, damit sie wieder in eine Gemeinschaft kommen, sonst werden sie zu Egoisten. Sie müssen lernen, was es bedeutet, in der Gemeinschaft zu leben und sich auch zu behaupten, das ist für das weitere Leben sehr wichtig.

Schulweg quer durch Wien, Erzählerin Kaddy, 15 Jahre alt

Ich hatte schon immer einen sehr langen Schulweg. In meine damalige Volksschule in der Petrusgasse bin ich ungefähr vierzig Minuten gefahren, jetzt brauche ich eine Stunde in die Schule. Wir haben damals im 10. Bezirk gewohnt. Am Anfang bin ich mit meiner Mama in die Schule gefahren, später, ab der 2. Klasse ungefähr, bin ich dann alleine gefahren. Zuerst bin ich mit dem Bus bis zum Reumannplatz gefahren, dort bin ich in die Straßenbahn umgestiegen und später beim Südbahnhof, wo jetzt der Hauptbahnhof ist, bin ich noch einmal in eine andere Straßenbahn umgestiegen. Das letzte Stück hätte ich gehen sollen, doch manchmal bin ich noch in einen anderen Bus gestiegen, weil ich keine Lust zu gehen hatte. Mit diesem Bus bin ich bei St. Marx vorbeigefahren, die große Stationsbeschriftung ist mir aufgefallen. Nach dem Bus musste ich noch einmal fünf bis zehn Minuten zu Fuß gehen, da hab ich manchmal eine Freundin getroffen, die auch in meiner Klasse war. Manchmal bin ich vor der Schule noch kurz zu ihr gegangen, ich war sogar ab

und zu noch bei ihr in der Wohnung drin. Nach der Schule war ich meistens im Hort in der Nähe von der Herz Jesu Kirche, da konnten wir von der Schule aus hingehen, das war nicht weit. Hinter der Schule gab es auch einen Park. Am Weg zum Hort kamen wir bei einer Werkstatt vorbei, wo die Tür meistens offen stand, manchmal haben wir da etwas hineingerufen und sind davongerannt, es gab sonst wenig Geschäfte, die interessant für uns waren.

Ich habe meinen Schulweg nicht als so schlimm in Erinnerung. Ich glaube, die meiste Zeit hab ich aus dem Fenster geschaut und Kaugummi gekaut, meine Umgebung angeschaut und anderen Leuten zugehört, was die so reden. Es kann sein, dass ich manchmal auch Nintendo gespielt oder etwas geschrieben habe. Ich habe mich immer irgendwie beschäftigt. Am letzten Stück vom Schulweg habe ich mir oft Dinge vorgesagt, wie z. B. die Telefonnummer meiner Mutter oder meine eigene Nummer, ich kann die jetzt immer noch auswendig. Ich hatte ein Tastenhandy für Notfälle, ich hab es aber nie gebraucht. Ich kann mich noch sehr gut daran erinnern, dass bei einer Straßenbahnstation, an der ich vorbeigefahren bin, ziemlich oft eine Frau gestanden hat, die wahnsinnig groß war und dann noch Stöckelschuhe anhatte. Die ist mir besonders aufgefallen.

Ich denke, ich bin durch meinen langen Schulweg sehr selbstständig oder früh selbstständig geworden. Ich kenne mich auch relativ gut mit den öffentlichen Verkehrsmitteln aus. Mir fällt z. B. auf, dass Leute, die immer schon einen ganz kurzen Schulweg hatten, sich davor scheuen, einen längeren Weg wohin zu fahren oder mit der U-Bahn zu fahren. Man lernt Leute anzusprechen, wenn man sich mal wo nicht auskennt oder lernt, mit komischen Situationen

umzugehen. Auf meinem jetzigen Schulweg bin ich jeden Tag zwei Stunden unterwegs. Ich wohne in Stammersdorf und gehe im 6. Bezirk ins Gymnasium. Ich muss meine Aktivitäten mit Freunden gut planen. Der Vorteil ist, dass man in der Früh noch Zeit hat, Hausübung zu machen oder für eine Prüfung zu lernen. Sonst lese ich, höre Musik oder schaue ab und zu eine Serie am Handy an. Ich habe derzeit vier verschiedene Möglichkeiten, um in die Schule zu kommen. Ich habe durch meinen langen Schulweg schon ein bisschen ein anderes Zeitgefühl. Wenn ich mal zwanzig Minuten wo hinfahren muss, ist das kein Problem für mich.

AUFBEREITUNG DER GEFÜHRTEN GESPRÄCHE

Insgesamt wurden neun Gespräche über den Schulweg geführt und ausgewertet. Die Gesprächspartner waren zwischen 15 und 94 Jahre alt. Der überwiegende Teil der Befragten lag jedoch im oberen Drittel der Altersspanne. Fünf der neun beschriebenen Schulwege befanden sich in Wien, zwei im Burgenland und zwei in der ehemaligen Tschechoslowakei. Der älteste Erzähler hat im Jahr 1931 mit der Volksschule begonnen, die jüngste Erzählerin 2010. Obschon den geführten Gesprächen ein Leitfaden zum Thema Schulweg zugrunde lag, erzählten vor allem die Gesprächspartner älteren Jahrgangs vermehrt auch umfangreich und detailliert über ihre oft sehr bewegte Kindheit. Da diese Schilderungen für die jüngeren Generationen oft gar nicht mehr vorstellbar sind und sehr spannende und lehrreiche Einblicke in die Vergangenheit darstellen, ist es mir ein Anliegen, diese persönlichen Geschichten aufzuzeigen. Sie sollen auch Außenstehende daran erinnern.

BILDUNG/LERNEN, STRASSENRAUM UND WAHRNEHMUNG IM KONTEXT

Zu den eingangs festgelegten Kategorien Bildung/Lernen, Straßenraum und Wahrnehmung konnten durch die Auswertung der Gespräche weitere Begriffe bestimmt und den Kategorien zugefügt werden. In der Auswertung der Gespräche wurden inhaltliche Schwerpunkte dargestellt, jedoch nicht mit dem jeweiligen Schauplatz und der Jahreszahl verknüpft. Es ging eher darum, sich wiederholende Ereignisse herauszufiltern und diese zu dokumentieren.

Selbstständigkeit, Erfahrung, Interaktion, Nachahmung und Herausforderung

Alle befragten Personen gingen von der Volksschule (1. oder 2. Klasse) an alleine oder mit FreundInnen zur Schule. Wenn der Schulweg länger war, wurde er zuvor mit den Eltern geübt. Vor allem bei den längeren Wegen wurde durch das Unterwegssein eine gewisse Selbstständigkeit erfahren und teilweise auch genossen. Auf sich selbst gestellt, mit unerwarteten oder unangenehmen Situationen umgehen lernen und fremde Leute ansprechen sind Teile dieser Selbstständigkeit. Das Testen von Reaktionen fremder Personen durch sein eigenes Verhalten ist Teil einer Interaktion, aber auch die Nachahmung spielte dabei eine Rolle. Sich selbst etwas von anderen abschauen und selbst ausprobieren, sei es am Eislaufplatz, beim Überqueren der Straße oder im natürlichen Verhalten, führte zu einer persönlichen Entwicklung mancher Kinder. Für viele Kinder war der Schulweg auch eine körperliche Herausforderung. Zu der Zeit und an den Orten, da keine öffentlichen Verkehrsmittel oder Autos zur Verfügung standen, mussten die Kinder bei jedem Wetter und zu jeder Jahreszeit teilweise sehr lange Strecken zu Fuß gehen oder mit dem Fahrrad zurücklegen. Beinahe keine der befragten Personen hatte in ihrer Kindheit ein portables Kommunikationsmittel zur Verfügung, mit dem sie in Notsituationen jemanden hätten kontaktieren können. Erfahrungen mit langen Schulwegen führten aber auch zu einer guten Kenntnis über den eigenen Weg und der Umgebung und, wenn öffentliche Verkehrsmittel

benutzt wurden, die selbstständige Mobilität mit diesen. Dadurch entstand eine Selbstsicherheit, um auch andere Wege als den gewohnten zu nehmen, bzw. neues auszuprobieren.

Spielen, Verkehr und Orientierungspunkte

Der Straßenraum, vor allem in der Wohnumgebung, wurde von den meisten der Befragten als ein Begegnungsort beschrieben, in dem man vor allem mit anderen Kindern in Kontakt kam. Die Hauptaktivität lag dabei beim Spielen. Spiele ohne Spielmaterial waren z. B. Tempelhüpfen und Fuchsen, bzw. Anmäuerln. Bewegungsspiele, bzw. Spiele mit der Umgebung, wurden auch vor Ort erfunden, bzw. mit dem gespielt, was gefunden wurde, z. B. unterwegs auf dem Schulweg oder im Straßenraum. Ein Bewegungsspiel, das von topographischen Verhältnissen abhängig ist, war das Rodeln im Winter. Dafür wurden bei geeigneten Witterungsverhältnissen in manchen Bezirken Wiens eigene Rodelstraßen errichtet. Auch das Eislaufen im Winter auf zugefrorenen Seen oder im Eislaufverein waren beliebte Winterspiele. Andere bevorzugte Spiele waren vor allem Rollerfahren, Völkerball spielen und Reifentreiben (wird ab den 1950er Jahren allerdings nicht mehr erwähnt). Kinder aus einem ärmeren Arbeiterbezirk, dem sogenannten Hieb, spielten auch mit Fetzenladerln. Das waren Bälle, die aus Stoffen gewickelt und gedreht wurden. Auch Streiche waren ein beliebtes Kinderspiel. Dabei ging es sowohl um die Provokation Erwachsener, als auch um das Ausreizen des eigenen Verhaltens. In den Schilderungen der meisten ErzählerInnen gab es wenig Autoverkehr auf den Straßen,

dafür waren teilweise noch Pferdefuhrwerke unterwegs, die durchaus sehr schnell waren und eine Gefahr darstellten. Auf den Gehsteigen gab es mehr Platz zum Zufußgehen als heute, dafür war wenig barrierefrei.

Auf Schulwegen in der Stadt bildeten repräsentative Gebäude wie Kirchen, Bahnhöfe oder Stationen Orientierungspunkte für die SchülerInnen. Auch Geschäfte, Schriftzeichen und Werbeschilder konnten für die Orientierung hilfreich sein.

Neugierde, Einflüsse und Aufmerksamkeit

Die Befragten hatten zum Teil eine sehr gute Kenntnis über ihren Schulweg. Besondere Auslagen, Geschäfte oder auffallende Personen blieben ihnen im Gedächtnis. Diejenigen, die mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs waren, schauten auch gerne aus dem Fenster oder mochten es, anderen Leuten beim Reden zuzuhören.

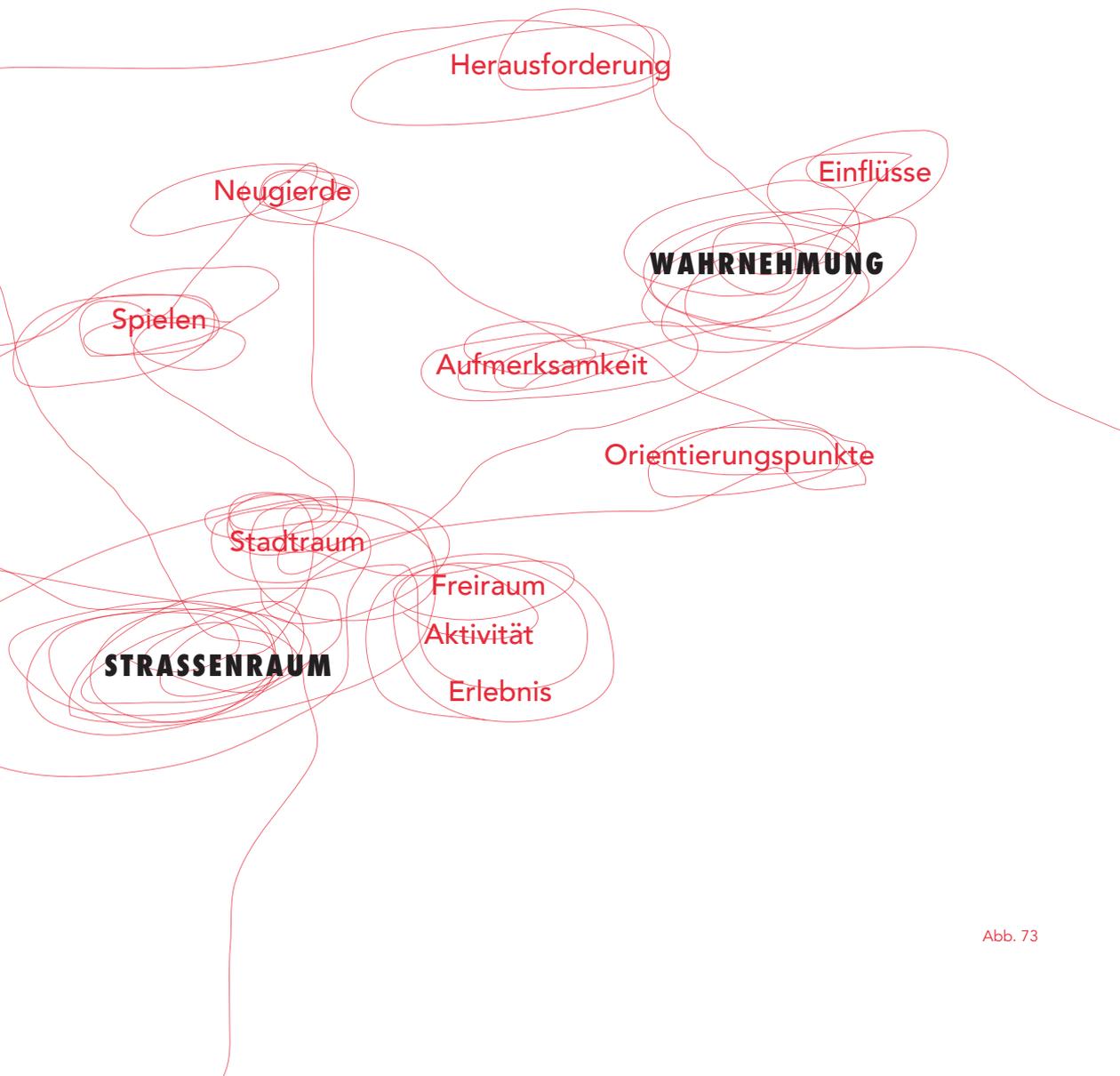
Gewisse Schulwege wurden zeitbedingt durch politische Umbrüche und gesellschaftliche Veränderungen geprägt. Die Erinnerungen an den Schulweg waren somit auch Erinnerungen an Disziplin, harte Arbeit und Ungewissheit.

Aktivität und Erlebnis

Der Schulweg wurde von einigen Befragten als sozialer Weg beschrieben, der mit anderen Kindern gemeinsam gegangen wurde. Es wurde viel gelacht und man fühlte sich ungebunden. Die 15-jährige Erzählerin gab an, auf ihrem Schulweg gelegentlich für Prüfungen zu lernen, Musik zu hören, zu lesen oder am Smartphone Serien zu schauen.

Der Schulweg und die Wohnumgebung wurden auch als Erlebnisbereich dargestellt. Genauso wurde der Weg aber manchmal aufgrund fehlender Geschäfte oder Landmarks als uninteressant dargestellt.





3

DAMIT UMGEHEN

Es gibt im Leben Augenblicke, da die Frage, ob man anders denken kann, als man denkt, und anders wahrnehmen kann, als man sieht, zum Weiterschauen oder Weiterdenken unentbehrlich ist.

Ziel der Arbeit ist es der Frage nachzugehen, ob der Schulweg für SchülerInnen in seiner Funktion als bedeutender sozialer Bildungsraum besteht. Ausgehend von der Annahme, dass ein wesentlicher Teil der Persönlichkeitsbildung von Kindern auch abseits der reglementierten Schulbildung und abseits der herkömmlichen Lern- und Lehrmethoden geschieht, wurden mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen bildungsrelevante Aspekte des städtischen Alltagslebens von Kindern untersucht.

Die Anfangs übergeordneten Kategorien *Bildung/Lernen*, *Straßenraum* und *Wahrnehmung* bildeten ein Raster für die Erhebung der empirischen Daten und die Aufbereitung der theoretischen Grundlagen hinsichtlich der Forschungsfragen und ließen sich in der Auswertung und Ausarbeitung der Ergebnisse erweitern.

In der Auseinandersetzung mit der Literatur und den Ergebnissen der explorativen Gespräche über den Schulweg, den narrativen Schulwegen sowie dem Workshop im Gymnasium Draschestraße ließen sich bestehende und neue Annahmen vergleichen und verknüpfen. In der Synthese von Theorie und Praxis ergeben sich Folgerungen zur Beantwortung der eingangs aufgestellten Forschungsfragen. Diese werden im Folgenden zusammengefasst und dargestellt.

1) Welche Möglichkeiten bietet der Schulweg für Bildungs- und Lernprozesse im öffentlichen Raum?

SchülerInnen können auf ihrem Schulweg mit Gleichaltrigen kommunizieren, Erlebnisse teilen und lernen eigenständig sowie kreativ Kontakte aufzubauen. Die Kinder gehen auf ihrem Schulweg gerne gemeinsam mit FreundInnen, die den gleichen Weg haben. Dabei können sie lernen Verantwortung füreinander zu übernehmen. Selbstständig und ohne Begleitung von Erwachsenen unterwegs zu sein gibt ihnen das Gefühl, erwachsener und umsichtiger zu sein. Die Auswertung der Fragebögen über den Schulweg hat ergeben, dass den SchülerInnen öfters Freunde fehlen, mit denen sie sich den Schulweg teilen können. Denn neben dem Musikhören mit dem Smartphone ist es ihre liebste Beschäftigung auf dem Schulweg mit FreundInnen zu reden.

Die SchülerInnen kommen auf dem Schulweg nicht nur in Kontakt mit Gleichaltrigen, sondern auch in Interaktion mit Fremden. In der Auseinandersetzung mit anderen Menschen im öffentlichen Raum lernen Kinder Kommunikation und erlangen ein Verständnis darüber, wie städtische Prozesse funktionieren und wie soziale Interaktionen stattfinden.

Kinder balancieren und springen gerne, wenn sie zu Fuß unterwegs sind. Dabei lernen sie nicht nur Beweglichkeit und Geschicklichkeit, sondern auch den Raum entsprechend ihrer Bedürfnisse zu nutzen. Außerdem lernen sie dadurch den Straßenraum entgegen seiner Funktionen umzunutzen und ihn für sich anzueignen. Dies geschieht bei Kindern vor allem spielerisch. In den vergangenen Jahrzehnten wurden noch vermehrt Spiele, wie z. B. Tempelhüpfen oder Reifentreiben, auf der Straße gespielt. Der Straßenraum war Fortbewegungsort, Begegnungsort und Spielraum in Einem. Auch wenn man diese Art von Spielen bei den Kindern heute eher nicht mehr beobachten kann, so ist der Impuls sich den Weg spielerisch anzueignen nach wie vor gegeben. Das Spiel ist für Kinder ein Mittel sich ihre Umwelt zu erobern und als experimentelle Aktivität eine Form des entdeckenden Lernens. Dass der Straßenraum in seiner Funktion als Spielraum annähernd obsolet geworden ist, hängt mit der veränderten Verkehrssituation zusammen bzw. damit, dass die Mobilität der Erwachsenen in der Verteilung des öffentlichen Raums immer mehr Priorität bekommen hat. Nichts desto trotz hat der Straßenraum in seiner Form als Spielraum nach wie vor Qualitäten, die wieder aktiviert werden können.

SchülerInnen lernen auf ihrem Schulweg, räumliche Distanzen und Dauer von Wegstrecken zu berücksichtigen und abzuschätzen. Sie erfahren dabei, was Dimension und Raum in ihrem Verhältnis zueinander bedeuten und welche Position sie selbst darin einnehmen. Das eigenständige Zurücklegen des Schulwegs trägt außerdem zur selbstständigen Mobilität der Kinder bei und ermöglicht eine bessere Kenntnis über den Weg.

Kinder im öffentlichen Straßenraum nehmen andere Personen wahr, mit deren Handlungen sie sich auseinandersetzen können. Sie erfahren, wie öffentlicher Raum gebraucht wird und können Verhaltensmuster nachahmen. Dies passiert bei Kindern vor allem im Verhalten im Straßenverkehr. Kinder können bis zu ihrem 12. Lebensjahr Situationen im Verkehrstreiben noch nicht in dem Maß einschätzen, wie Erwachsene dies tun.

Sie erlernen am Schulweg die sogenannten ‚Spielregeln‘ innerhalb derer sie sich bewegen können.

2) Welche Kriterien können bestimmt werden, die dazu führen, den Straßenraum als Bildungsraum brauchbar zu machen?

Gehsteige sollen nicht nur lebendig sein, sondern den Kindern auch Schutz und Sicherheit bieten und ein einfaches Fortbewegen auf ihrem Schulweg ermöglichen. Nur so kann der Schulweg als Lernraum funktionieren. Kinder-gerechte Wege können die Lust des Zufußgehens steigern und dadurch auch vermehrt Kinder im Straßenraum sichtbar machen. Die begleiteten Spaziergänge entlang der Schulwege haben ergeben, dass das nebeneinandergehen oftmals gar nicht möglich ist, da die Gehsteige zu schmal sind oder durch Schrägparker eingeschränkt werden.

Die Bewegung spielt beim Gehen eine bedingende Rolle. Erst die Bewegung der Schritte von FußgängerInnen bildet den Raum, so De Certeau. Kinder schaffen eigentätig, prozesshaft und in Bewegung neue Räume. Seien es Spuren im Schnee, Wettrennen auf dem Gehsteig oder das Hüpfen über Stufen; die räumliche Situation für spielerische Aneignungen muss auf dem Schulweg gegeben sein, damit die kindliche Gestaltung von Räumen möglich wird.

Je mehr Kinder selbstständig zur Schule gehen bzw. fahren, desto mehr soziale Aktivitäten und Beziehungen werden am Schulweg möglich. Dies ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass der Straßenraum als Bildungsraum brauchbar ist und den Kindern bewusst wird, dass sie ein Teil des öffentlichen Lebens sind und ein Recht auf ihre Stadt haben. Dies lässt sich vor allem bei Kindern beobachten, die einen gemeinsamen Schulweg haben. Die Kinder sind mutiger und selbstsicherer in ihrem Verhalten. In der Gruppe kommt es auch leichter zu spielerischen Aktivitäten, als wenn ein Kind alleine unterwegs ist. In der Erinnerung der interviewten Personen war der Schulweg für sie meist ein gemeinsamer Weg, bei dem die Gemeinschaft sehr wichtig war.

Spiel- und Lernmöglichkeiten können in der urbanen Landschaft integriert und für alle Generationen zugänglich sein. Dies ist z. B. durch spielerische Elemente und Funktionen des öffentlichen Raums möglich, wie sie das

niederländische Architekturbüro West 8 zur Reaktivierung des Flusses Manzanares in Madrid geplant hat. Kinder brauchen Experimentierfelder, in denen die Dinge nicht von vornherein festgelegt, definiert und durch Gebote sowie Verbote reglementiert sind.

Um die Verkehrssicherheit am Schulweg zu gewährleisten, muss das Regel- und Normsystem, das den öffentlichen Raum des Schulweges bestimmt, kindgerecht und nachvollziehbar sein. Kinder können Wechselanzeigen auf digitalen Screens oder den Namen von Haltestellen oft noch nicht schnell genug lesen. Außerdem sind wichtige Informationen und Hinweise (z. B. Schilder) häufig außerhalb des Blickfeldes von Kindern angebracht.

3) Wie wird der Stadtraum von Kindern am Schulweg situativ wahrgenommen, welche Rolle spielen digitale Medien dabei?

Kinder können von räumlichen Gegebenheiten lernen, wenn sie ihre Umgebung aktiv erfahren, z. B. durch Geräusche oder Beobachtungen. Wenn Schulkinder ihren Weg in einer gewissen Regelmäßigkeit zurücklegen, nehmen sie räumlich wahr, was sich im Stadtbild verändert. Das wiederholte Folgen eines Weges ermöglicht es, Veränderungen einer Stadt und in Folge einer Gesellschaft zu registrieren.

Je nach Fortbewegung bestehen aufgrund der verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Möglichkeiten und Einschränkungen der Wahrnehmung. In öffentlichen Verkehrsmitteln ist eine andere Perspektive auf den Schulweg möglich. Bei der Auswertung der mental maps im Rahmen des Workshops im Gymnasium Draschestraße zeigte sich allerdings, dass die Kinder, die ausschließlich mit dem Bus zur Schule fahren, vagere Eindrücke von ihrem Schulweg haben.

Bei einigen Kindern macht sich ein sehr homogenes Stadtbild bemerkbar. Sie sehen wenige Unterschiede in der Stadtstruktur und erwähnen folglich auch kaum Orientierungspunkte. Die markanten Orte am Weg sind meist mit einer Funktion verbunden, wie z. B. Supermärkte und Restaurants. Wie der Schulweg erlebt wird, hängt allerdings auch mit subjektiven Wahrnehmungen, Erfahrungen, Erinnerungen, Begegnungen und Erlebnissen zusammen. SchülerInnen markierten bspw. positive Orte in ihren mental maps als Kindheitserinnerungen. Die Wahrnehmung wird aber auch durch

Eindrücke, die Lautstärke oder das Aussehen beeinflusst. So werden bspw. laute Straßen oder Baustellen als negativ empfunden. In der Reflexion des Schulwegs von interviewten Personen bildeten Gebäude, Auslagen und Denkmäler in der Stadt jedoch sehr wohl markante Punkte zur Orientierung am Weg.

Das Smartphone als Unterhaltungs- und Kommunikationsmittel spielt (mittlerweile) eine große Rolle am Schulweg. Jedes Kind der 3. Klasse (Gymnasium Draschestraße) besitzt ein Smartphone und benützt dieses auch am Schulweg. In einer vergleichenden Fragebogenerhebung von Personen, die in den 1990er und 2000er Jahren in diesem Alter waren, hatten nur 80% ein portables Gerät, wobei nur 20,5% davon Handys waren. Mehr als ein Drittel verwendete diese Geräte am Schulweg gar nicht. Die Verwendung von Smartphones eröffnet aber auch einen zusätzlichen virtuellen Raum, den Kinder mit dem physischen Raum verknüpfen können. Doch auch Eltern greifen auf neue Technologien zurück, wenn es um die Sicherheit ihrer Kinder geht. Mittels Smartphone-Apps werden Ortungsdienste für Kinder angeboten. So kann der Standort des Kindes jederzeit getrackt werden.

4) Welches Wissen bringen SchülerInnen über ihre Schulumgebung und ihren Schulweg mit?

Die mittels Interviews befragten Personen hatten zum Teil nicht nur eine gute Erinnerung an markante Punkte und Orte auf ihrem früheren Schulweg, sie hatten allgemein eine gute Kenntnis über ihren Weg und die gesellschaftlichen Prozesse zu dieser Zeit. Bei der Auswertung der mental maps stellte sich heraus, dass sich bei SchülerInnen vermehrt eine ‚Verinselung‘ in der Wahrnehmung ihres Schulweges abzeichnet. Orientierungspunkte werden wie Inseln in der Karte eingezeichnet, ohne verbindenden Inhalt. Wenn der Weg vermehrt in sogenannten Inseln gesehen wird, wird für die Kinder der größere Gesamttraum ihrer Wegstrecken bedeutungsloser und zum Teil unbekannt. Die Rauminselformen werden somit entkoppelt von der geographischen Lage im Raum miteinander verknüpft.

Bei den begleiteten Schulwegen zeigte sich, dass Kinder ihr Wissen über den Schulweg aufbauen, indem sie Rückschlüsse über den Weg ziehen, die durch die Umgebung und die Menschen, denen sie begegnen, bedingt sind.

WEGE-SPIELE

IDEEN ZUR WEGGESTALTUNG

30.1

X



74

Was weißt du über deinen Weg?

Laufen, Fahren, Halten



75



Hüpfen, Springen, Laufen, Sehen, Treffen – Kinder entdecken spielend ihre Stadt. Die Ideen zu spielerischen Interventionen und einer kinderfreundlichen Weggestaltung sind aus den Ergebnissen und Beobachtungen dieser Arbeit entstanden. Sie geben Kindern auf ihren Wegen durch die Stadt Neues zu entdecken. Kinder werden angeregt spielerisch in der Stadt zu interagieren und sich mit ihr zu identifizieren. Sie werden eingeladen ein Teil der Stadt und des öffentlichen Lebens zu sein. Das Unterwegssein in der Stadt, so auch der Weg zur Schule, wird attraktiver gemacht. Gleichzeitig wird den Kindern Spaß und Freude an der Bewegung vermittelt. Die Wege-Spiele ermöglichen Orientierung mit spielerischem Mehrwert und machen die Schulkinder auf ihren Schulwegen sichtbar.



78



Balancieren und Hüpfen



76



77

AUSBLICK

Bildungs- und Bewegungsmöglichkeiten am Schulweg sind in der Gestaltung und Reglementierung öffentlicher Räume in unterschiedlicher Weise von Bedeutung. Meines Erachtens können diesbezüglich folgende aktuelle Entwicklungen und Diskurse wertvolle Impulse für die zukünftige Gestaltung des öffentlichen Straßenraums und die Stadtplanung setzen.

In Rif bei Hallein im Bundesland Salzburg führte die räumliche Nähe der örtlichen Volksschule zum Universitäts- und Landessportzentrum zu einer innovativen Schulweggestaltung. Der Schulweg vieler Kinder führt dort entlang des Sportzentrums. Dort wurden nun entlang des Weges mehrere frei zugängliche Stationen mit Aufforderungscharakter zum Bewegen geschaffen. Ziel ist es, vor allem dem Bewegungsmangel von SchülerInnen entgegenzuwirken. Eine Evaluierung des Projektes durch die Universität Salzburg ergab, dass die Stationen häufig genutzt werden und die Errichtung solcher Bewegungsräume auch für andere Schulstandorte sinnvoll wäre.¹ Das Beispiel zeigt, dass frei zugängliche und mit dem Straßenraum verbundene Erlebnismöglichkeiten die Bewegung und das Spiel von Kindern am Schulweg anregt.

Abb. 79: Der Bewegte Schulweg in Rif, Salzburg



Statistiken der Stadt Wien legen dar, dass die Anzahl der am Schulweg verletzten Kinder im zeitlichen Verlauf auf sehr geringem Niveau bleibt.² Dennoch steigt die Anzahl der Eltern, die ihre Kinder mit dem Auto direkt zur Schule bringen. Hauptursache dafür ist, dass sie ihren Kindern den selbstständigen Weg in die Schule nicht zutrauen.³ Dies führt dazu, dass diesen Kindern das Lernpotential des Schulweges verwehrt bleibt bzw. um ein paar Lebensjahre aufgeschoben wird. Die haltenden Autos der Eltern vor den Schulen führen außerdem dazu, dass den Kindern weiterer Raum

1 vgl. Becker, W.; Stalder R.
2 vgl. Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2007: 46, Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2017: 38
3 vgl. Springer, G. 2018: 25

für Spiel, Bewegung und Kontaktmöglichkeiten mit MitschülerInnen genommen wird. In der Stadt Salzburg wurden deshalb vor mehreren Schulen Schulstraßen, eingeführt. Dies sind Zonen mit temporärem Fahrverbot.⁴ Die Einrichtung solcher Zonen wäre auch für andere Städte ein sinnvoller erster Schritt, um Kindern wieder mehr Freiräume am Schulweg zu ermöglichen.

Als Maßnahme zur Verkehrsberuhigung hat die Stadt Wien seit dem Beginn der 2000er-Jahre die Fläche an Wohnstraßen beinahe verdoppelt. Fahrzeugverkehr ist in Wohnstraßen nur in Schrittgeschwindigkeit für die Zu- und Abfahrt erlaubt. Das Spielen auf dem Straßenraum ist ausdrücklich gestattet.⁵ Beobachtungen zeigen jedoch, dass viele Wohnstraßen in Wien kaum zum Spielen genutzt werden. Parkende Autos nehmen hingegen viel Platz ein und bestimmen die Nutzung des Raumes weitgehend. Meist dominieren kahle Hauswände und Asphaltflächen den Charakter der Wohnstraßen. Diese bieten also kaum attraktive Elemente, die zum Aufenthalt und Spielen auffordern.

Um auf den eigentlichen Nutzen und Sinn der Wohnstraßen hinzuweisen, haben ‚geht-doch.wien‘ (eine Initiative für das Zufußgehen und den öffentlichen Raum), die Raumstation Wien/Weimar (eine interdisziplinäre Plattform für die aktive Gestaltung der Stadt) und ich gemeinsam ein Projekt initiiert, indem es darum geht die Besspielung von Wohnstraßen in Wien auszutesten und zu aktivieren. Ziel ist es, das Potential der verfügbaren Flächen aufzuzeigen und vor allem BewohnerInnen aus der Nachbarschaft einzuladen, den ihnen zur Verfügung stehenden Raum zu nutzen. Das Spielen soll durch niederschwellige Zugänge und mit einfachen Werkzeugen ermöglicht werden. Dadurch wird der Straßenraum zum Begegnungsort und nachbarschaftlichen Interaktionsraum.

4 <https://www.vcoe.at/news/details/vcoe-schulstrasse-in-salzburg-wirkt-erfolgreich-gegen-verkehrschao-schulstrasse-in-ganz-oesterreich-ermoeglichen>
5 <https://www.wien.gv.at/verkehr/verkehrssicherheit/massnahmen/wohnstraesen.html>



Abb. 80 und 81: Vorbereitungen zum Wohnstraßen-Tag in der Mumbgasse in der Wiener Leopoldstadt

Eine Möglichkeit zur Aktivierung des Bildungspotentials urbaner Schulwege sind die von mir skizzierten Wege-Spiele (siehe Kapitel 30.1). Diese kinderfreundliche Weggestaltung ist nicht bloß eine ‚optische Verzierung‘ des Straßenraumes. Das dahinter stehende Konzept hat mehrere Zielsetzungen. Die Wege-Spiele ermöglichen Kindern, Neues zu entdecken und sich mit ihrer Umgebung zu identifizieren. Sie bieten außerdem Anreiz zum vermehrten zu Fuß gehen. Durch die Nutzung der gestalterischen Elemente werden Kinder und ihre Aktivitäten im städtischen Raum sichtbarer und stärker in das öffentliche Leben miteinbezogen.

Die Wege-Spiele sind vor allem auch dann anwendbar, wenn die städtebaulichen Gegebenheiten kaum Möglichkeiten für die Schaffung von neuen Freiräumen für Kinder bieten. Bei neuen Stadtentwicklungsprojekten ist es hingegen möglich, bei der gesamten städtebaulichen Gestaltung vielfältige Arten der Nutzung, Aneignung und Produktion der öffentlichen Räume zu begünstigen.

Den Realisierungsplänen vom Stadtentwicklungsgebiet Nordbahnhof in Wien liegt das Konzept der freien Mitte in Verbindung mit einem vielseitigen Rand zu Grunde. Im Herzen des Bebauungsgebietes liegt ein naturnaher, weitgehend unveränderter Freiraum – eine urbane Wildnis, die zur vielfältigen Nutzung einlädt. Diese Art von Freiraum ist im Hinblick auf eine wachsende Stadt, mit einem einhergehenden baulichen Nutzungsdruck auf städtische Freiflächen, von besonderer Bedeutung. Brachen, Zwischenräume und Freiflächen ohne konkrete zugewiesene Funktion bilden vor allem für Kinder und Jugendliche einen wichtigen städtischen Lern- und Erfahrungsraum.

A city is the wishes, needs and relationships of the people who fill the buildings and the empty space between the buildings.

Juan López-Aranguren Blazquez

LITERATURVERZEICHNIS

Ahrend, C. (2002). *Mobilitätsstrategien zehnjähriger Jungen und Mädchen als Grundlage städtischer Verkehrsplanung*. Münster u. A.: Waxmann

Ahrend, C. (1997). *Lehren der Straße. Über Kinderöffentlichkeiten und Zwischenräume*. In: Ecarius, J.; Löw, M. (Hrsg.), Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leseke + Budrich, 197–212

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag

Burckhardt, L. (2011). *Warum ist Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft*. Berlin: Martin Schmitz Verlag

Coelen, T.; Heinrich, A.; Million, A. (2015). *Schnittfelder zwischen Stadtentwicklung und Bildungswesen*. In: Coelen, T.; Heinrich, A.; Million, A. (Hrsg.), Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 1–19

Child, L. (2010). *Street Training. Apprenticeship in Social/Antisocial Behaviour For Rewriting the Script of the City*. In: Thuswald, M. (Hrsg.), urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum. Wien: Löcker, 55–65

De Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag

Deinet, U. (2010). *Raumaneignung als urbanes Lernen*. In: M. Thuswald (Hrsg.), urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum. Wien: Löcker, 25–41

Deinet, U.; Icking, M. (2011). *Jugendarbeit als Brücke zu Bildung im öffentlichen Raum*. In: Bollweg, P.; Otto, H.-U. (Hrsg.), Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 71–85

- Deinet, U. (2015). *Raumaneignung als Bildung im Stadtraum*. In: Coelen, T.; Heinrich, A.; Million, A. (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 159–165
- Ecarius, J.; Löw, M. (Hrsg.) (1997). *Raubildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leseke + Budrich
- Egger, R.; Hummel, S. (2016). *Lernwelt Schulweg. Sozialräumliche Annäherung an ein Alltagsphänomen*. Wiesbaden: Springer VS
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.
- Foucault, M. (1997). *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2*. Frankfurt am Main: suhrkamp, 15
- Frey, O. (2004). *Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus?* In: Deinet, U.; Reutlinger, C. (Hrsg.), „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 219–233
- Gehl, J. (2015). *Leben zwischen Häusern*. Berlin: jovis Verlag
- Gruber, S. (2015). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „schritt Weise – selbstständiges Zufußgehen von Kindern in Wien“*
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Jacobs, J. (1963). *Tod und Leben großer amerikanischer Städte*. Berlin u. a.: Ullstein
- Jong, T. M. d. (2005). *Child perception in cities*
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage.

Kluge, A.; Müller, H. (1995). *Ich schulde der Welt einen Toten*. Hamburg: Rotbuch Verlag

Krasny, E. (2009). *Narrativer Urbanismus: Stadt auf dem Weg*. In: Murlasits, E.; Prasenc, G.; Reisinger, N. (Hrsg.), Gries. Lend – Geschichten. Räume. Identitäten. Graz: Leykam Verlag, 88–97

Krasny, E. (2010). *Die Schritte und die Worte. Gehen als urbanistische Wissensproduktion und kulturelle Bildungspraxis*. In: Thuswald, M. (Hrsg.), urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum. Wien: Löcker, 95–110

Krause, J. (1999). *Mobilität und Raumaneignung von Kindern*. Bergisch Gladbach: Wirtschaftsverlag NW

Krinninger, D.; Schubert, V. (2009). *Raum als Dimension und Medium von Bildung*. In: Gaedtke-Eckardt, D.; Kohn, F.; Krinninger, D.; Schubert, V.; Siebner, B. (Hrsg.), Raum-Bildung: Perspektiven. Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen. München: kopaed, 17–37

Lefebvre, H. (2006). *Die Produktion des Raums*. In: Dünne, J.; Günzel, S. (Hrsg.), Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 330–343

Lynch, K. (1989). *Das Bild der Stadt*. Braunschweig: Friedr. Vieweg & Sohn

Loidl-Reisch, C. (2012). *Im Freien*. In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Feldecker, B. (Hrsg.), Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 202–213

Löw, M. (1997). *Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozeß*. In: Ecarius, J.; Löw, M. (Hrsg.), Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leseke + Budrich, 15–32

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Mayrhofer, H.; Zacharias, W. (1976). *Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Muchow, M.; Muchow, H. (1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. München: Juventa Verlag

Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl

Ngo, A. (2007). *Vom unitären zum situativen Urbanismus*. In: archplus Zeitschrift für Architektur und Städtebau Nr. 183, 18–21

Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisations-theoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung*. Weinheim und München: Juventa Verlag

Peñalosa, E. Olaf Krohn: *Mobilität. Wege aus dem Chaos*, zitiert in: mobil. Das Magazin der Deutschen Bahn AG, Nr. 08, 2008, ISSN 0949-586X, 66-74

Schädler, U. (2012). *Vertreibung aus dem Paradies?* In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.), *Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib*. Wien, New York: Springer, 44–51

Schiller, F. Maria Stuart, III, 1 / Maria

Schubert, V. (2009). *Einleitung*. In: Gaedtke-Eckardt, D.; Kohn, F.; Krinninger, D.; Schubert, V.; Siebner, B. (Hrsg.), *Raum-Bildung: Perspektiven. Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen*. München: kopaed, 7–13

Schuster, M. (Hrsg.) (2013). *Stadt(t)räume – Ästhetisches Lernen im öffentlichen Raum. situativ temporär performativ partizipativ*. München: kopaed

Steiner, J. (2007a). *Psychogeographie*. In: archplus Zeitschrift für Architektur und Städtebau Nr. 183, 50–51

- Steiner, J. (2007b). *Dérive. Umherschweifen*. In: archplus Zeitschrift für Architektur und Städtebau Nr. 183, 28–29
- Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012a). *Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib*. Wien, New York: Springer, 394
- Strouhal, E.; Felderer, B.; Zollinger, M. (2012b). *Die Stadt im Spiel*. In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.), *Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib*. Wien, New York: Springer, 16–21
- Strouhal, E.; Strouhal, M. (2012). *Jedes Spiel muss mit Absicht eingerichtet sein*. In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.), *Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib*. Wien, New York: Springer, 154–167
- Thuswald, M. (2010). *Situiert involviert. Einleitung*. In: Thuswald, M. (Hrsg.), *urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum*. Wien: Löcker, 15–23
- Zacharias, W. (2012). *Aktualität Ästhetische Partizipation*. In: BKJ Magazin Kulturelle Bildung Nr. 10. Reflexionen. Argumente. Impulse. Wie gelingt ästhetisches Lernen? Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 4–6
- Zinnecker, J. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim und München: Juventa Verlag

INTERNET UND ANDERE MEDIEN

Becker, W.; Stalder R. *Der „Bewegte Schulweg“ in Hallein/Rif*
https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Bewegte_Schule/Dateien/Rhythmisierung_durch_einen_bewegten_Schulweg.pdf
(Stand: 29.03.2018)

Buhland, R. (2013). *Homo ludens - Der spielende Mensch*. In: Salzburger Nachtstudio vom 09.01.2013. Wien: OE1

Laven, R. (2017). *Fürsorge, Empowerment und Vernetzung (1)*. In: Radiokolleg - Helfen: Aber wie? vom 18.12.2017. Wien: OE1

Limbourg, M. (2001). <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=10965>

Löw, M. (2015). *Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn*. In: sozialraum.de (7) Ausgabe 1/2015. URL: <http://www.sozialraum.de/space-oddity-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php> (Stand: 04.12.2018)

Rauch, J. (2017). *Von Daheim in die Klasse. Eine Frage des Schulwegs. Über Kompetenz und Selbstständigkeit von Schülern im Straßenverkehr*. In: Momente - Leben heute vom 05.12.2017. Wien: OE1

Schuster, M. (2014). *Raumaneignung und urbanes Lernen: Stadt als offener Spiel- und Lernraum*. Internet: URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/raumaneignung-urbanes-lernen-stadt-offener-spiel-lernraum> (Stand: 14.11.2017)

Springer, G. (2018). *Täglich staut das Elterntaxi*. In: Der Standard vom 3./4. Februar, 25

Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien (2007). <http://www.vwl.tuwien.ac.at/hanappi/AgeSo/secReps/jahrbuch07.pdf>

Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien (2017). *Leben in Wien*. <https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/leben2017.pdf>

Takacs, K. (2018). *Kindersicher. Wie viel Risiko darf sein?* In: Punkt eins vom 08.01.2018. Wien: OE1

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Lernprozess>
(Stand: 20.11.2017)

<http://www.grg23vbs.ac.at/1816.html?&L=1%2525252FkalendedAdisa>
(Stand: 14.02.2018)

<http://www.grg23vbs.ac.at/1813.html?&L=1%252525252Fkalender.html>
(Stand: 14.02.2018)

http://www.west8.com/projects/madrid_rio/ (Stand: 02.03.2018)

<https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-im-fokus-23.pdf>
(Stand: 14.02.2018)

<https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/tabellen/bevoelkerung-bez-zr.html> (Stand: 14.02.2018)

<https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/tabellen/bevoelkerung-alter-geschl-bez.html> (Stand: 14.02.2018)

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>
(Stand: 11.12.2017)

http://www.woonerfgoed.nl/int/Childstreet_files/TdeJong.pdf
(Stand: 14.02.2018)

<https://www.vcoe.at/news/details/vcoe-schulstrasse-in-salzburg-wirkt-erfolgreich-gegen-verkehrschaos-schulstrasse-in-ganz-oesterreich-ermoeglichen>
(Stand: 29.03.2018)

<https://www.wien.gv.at/verkehr/verkehrssicherheit/massnahmen/wohnstrassen.html>
(Stand: 29.03.2018)

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

1 eigene Grafik **2** Reifentreiben, um 1935. Foto: Rudolf Spiegel, In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012). Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 19 (Originalquelle: Bezirksmuseum Ottakring, Wien) **3** Mosaik ‚Tempelhüpfen‘ von Roman Heller, 1954/55. Anton Proksch-Hof, Wien 19. Foto: Miriam Scheffknecht, In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012). Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 50 **4** Wiener Straßenszenen, 1933–1937. Foto: Rudolf Spiegel, In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012). Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 59 (Originalquelle: Bezirksmuseum Ottakring, Wien) **5** Spielende Kinder, 1010 Wien, Judengasse, um 1939. In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012). Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 53 (Originalquelle: Österreichische Nationalbibliothek, Wien, Bildarchiv und Grafiksammlung) **6** ebd. **7** ebd. **8** Spielplastik Rutschbahn von Rudolf Friedl, 1120 Wien, Wohnanlage Kundratstraße/Köglergasse/Karplusgasse, 1955/58. Foto: Landesbildstelle für Wien und Burgenland, In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012). Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 209 (Originalquelle: Archiv der Kulturabteilung der Stadt Wien) **9** Spielplastik Klettergerüst von Josef Schagerl, 1070 Wien, Spielplatz Urban-Loritz-Platz, 1958. Foto: Landesbildstelle für Wien und Burgenland, In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012). Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 394 (Originalquelle: Archiv der Kulturabteilung der Stadt Wien) **10** Spielplastik Hohlform von Josef Seebacher-Konzut, 1170 Wien, Wohnanlage Lidlgasse, 1957. Foto: Landesbildstelle für Wien und Burgenland, In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012). Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 388 (Originalquelle: Archiv der Kulturabteilung der Stadt Wien) **11** eigenes Foto **12** Straßenszenen, 1933–1937. Foto: Rudolf Spiegel, In: Strouhal, E.; Zollinger, M.; Felderer, B. (Hrsg.) (2012). Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien, New York: Springer, 62 (Originalquelle: Bezirksmuseum Ottakring, Wien) **13** eigenes Foto **14** Children from Gloucester Primary School lead adults on the Peckham Street Training tours. Foto: John Clare 2008, Lottie Child, Peckham Space, Furtherfield.org

15 Gafar's wall jump move. Foto: John Clare 2008, Lottie Child, Peckham Space, Furtherfield.org **16** eigenes Foto **17** Eigenes Foto **18** Eigenes Foto **19** Die drei Phasen der Orientierung von Kindern im Raum. In: Krause, J. (1999). Mobilität und Raumeignung von Kindern. Bergisch Gladbach: Wirtschaftsverlag NW, 11 (Originalquelle: Hart, 1981) **20** eigenes Foto **21** eigenes Foto **22** Das Umherschweifen der Situationisten. Foto: Ed van der Elsken. In: archplus Zeitschrift für Architektur und Städtebau Nr. 183, 28 **23** Guy Debord, The Naked City, 1957. In: Careri, F. (2002). Walkscapes. Walking as an aesthetic practices. Editorial: Gustavo Gili, Barcelona, 106 **24** Der Windschutzscheibenspaziergang durch Kassel. Foto: Bertram Weisshaar, Helmut Holzapfel. In: archplus Zeitschrift für Architektur und Städtebau Nr. 183, 30 **25** ebd. **26** eigenes Foto **27** eigenes Foto **28** eigenes Foto **29** eigenes Foto **30** eigenes Foto **31** eigenes Foto **32** eigenes Foto **33** eigenes Foto **34** eigenes Foto **35** eigenes Foto **36** eigene Grafiken **37** google maps **38** eigenes Foto **39** eigenes Foto **40** eigenes Foto **41** eigenes Foto **42** eigenes Foto **43** eigenes Foto **44** eigenes Foto **45** eigenes Foto **46** eigene Grafik **47** eigenes Foto **48** eigenes Foto **49** eigenes Foto **50** eigenes Foto **51** eigenes Foto **52** eigenes Foto **53** eigenes Foto **54** eigenes Foto **55** eigenes Foto **56** eigenes Foto **57** eigenes Foto **58** eigenes Foto **59** eigenes Foto **60** eigenes Foto **61** eigenes Foto **62** eigenes Foto **63** eigenes Foto **64** eigenes Foto **65** eigenes Foto **66** eigenes Foto **67** eigenes Foto **68** eigenes Foto **69** eigenes Foto **70** eigenes Foto **71** eigene Grafik **72** eigene Grafik **73** eigene Grafik **74** eigenes Bild **75** eigenes Bild **76** eigenes Bild **77** eigenes Bild **78** eigenes Bild **79** Der Bewegte Schulweg in Rif, Salzburg. <http://www.vs-rif-rehhof.salzburg.at/chronik/32-20122013/8-bewegter-schulweg-in-rif-macht-schule.html> (Stand: 29.03.2018) **80** eigenes Foto **81** eigenes Foto

DANKE AN:

aus.büxen-Kollektiv, Ava Beck, Christine Hohenbüchler, Dorothee Huber, Emanuela Semlitsch, Helene Hrubicek, Harald Frey, Klaus-Michael Urban, Nora Sahr, Renate Stuefer, Rudolf Scheuven, Veronika Platz, Bewohner und Bewohnerinnen vom Haus Rossau und Haus Prater, alle in der Arbeit mitwirkenden Kinder und deren Eltern und alle Personen, die ihre Erinnerungen über ihren Schulweg mit mir geteilt haben.

Ein besonderer Dank gilt Klaus Schreiner, Astrid Strak und Helene Schauer, die mich bei der Fertigstellung dieser Arbeit in wertvoller Weise unterstützt haben.