

Wem gehört die Stadt?

Eine explorative Untersuchung zur Kommunikation und Reflexion von Partizipation, Macht und Raumanneignung mit Kindern

* jana.pokraka@uni-due.de, Institut für Sachunterricht/Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 03.06.2019, akzeptiert am: 15.04.2020

Basierend auf der zentralen Frage „Wem gehört die Stadt?“ fokussiert der Beitrag räumliche Partizipations- und Aneignungsprozesse von Kindern und stellt die Konzeptualisierung und Auswertung einer auf den genannten Themenschwerpunkten basierenden Lernumgebung vor. Ausgangspunkt hierfür ist die geomedial basierte und kommunizierte Reflexion von Kindern über räumliche und gesellschaftliche Machtprozesse vor dem Hintergrund der Forschung zu Geographien der Kindheit (Skelton 2008; Lund 2008; Valentine 2004; Holloway 2014) und einer *Bildung zu Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel 2012). Dabei liegt der Fokus der Analyse auf einer Betrachtung unterschiedlicher Dimensionen der (räumlichen) Aneignung und Entfremdung (Jaeggi 2016; Löw 2001; Deinet 2009), die im Kontext der (Re-)Produktion von Macht im öffentlichen Raum (Lefebvre 1993) sowie einer zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit (Tonucci & Rissotto 2001) ihre Wirkung entfalten, auf der anderen Seite aber auch im Sozialraum kindlicher Aushandlungsprozesse in Fragen zur Gestaltung von Raum deutlich werden.

Keywords: Spatial Citizenship, Raumanneignung, Partizipation, Geographien der Kindheit, Mapping

Who owns the city? An explorative investigation on communication and reflection of participation, power and land ownership with children

This paper examines children's processes of spatial participation and appropriation following the central question of "Who owns the city?" and presents the conceptualization and analysis of a learning environment that was based on these concepts. Hereby, it focuses on children's geome-dia-based and -communicated reflections of spatial power relations from the background of children's geographies (Skelton 2008; Lund 2008; Valentine 2004; Holloway 2014) and an *Education for Spatial Citizenship* (Gryl & Jekel 2012). The focus lies on an analysis of different dimensions of spatial appropriation and alienation (Jaeggi 2016; Löw 2001; Deinet 2009) that emerge around the (re-)production of public urban space (Lefebvre 1993) as well as on increasing institutionalization of children's life-worlds (Tonucci & Rissotto 2001) and social space within children's (spatial) negotiations on the other hand.

Keywords: Spatial Citizenship, spatial appropriation, participation, children's geographies, mapping

1 Einleitung

„Beteiligung zielt darauf ab, Entscheidungsräume für junge Menschen zu öffnen und damit vonseiten der Erwachsenen Macht abzugeben. Eine Verschiebung von Entscheidungsmacht zugunsten der Kinder und Jugendlichen ist ein wesentlicher Bestandteil von ernst gemeinter Partizipation. Informationen über Beteiligungsmöglichkeiten und Transparenz über politischen und institutionellen Strukturen sind

wichtige Voraussetzungen, um einen guten Zugang zu Beteiligung zu ermöglichen. Im Beteiligungsprozess müssen Kinder und Jugendliche Klarheit über ihre Rolle und die damit verbundenen Einflussmöglichkeiten erhalten.“ (vgl. BMFSFJ 2015)

Das obenstehende Zitat entstammt der Präambel der ‚Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen‘ des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (ebd.). Die Zielset-

zungen, die in diesem Abschnitt formuliert werden, wurden in der Forschung zu Geographien der Kindheit bereits an unterschiedlichen Stellen thematisiert und problematisiert. So stellt Ohl (2009) fest, dass Partizipationsprojekte, die explizit Kinder und Jugendliche mit einbinden sollen, oftmals auf einer Stufe des Informierens, also einer Form der Alibipartizipation verbleiben und Kinder somit nicht als gleichberechtigte Bürger/innen adressiert werden. In diesem Kontext verweist auch Skelton (2008) auf die normative Festsetzung der UNICEF in ihrem *State of the World's Children Report* von 2003 von Kindern als „democratic citizens in formation“. Im Gegensatz dazu haben mehrere Studien bereits auf die Ambivalenz in den im Zitat angesprochenen generationalen Machtverhältnissen hingewiesen, beispielsweise in Aushandlungsprozessen von Lehrkräften und Schüler/innen und deren Eltern (vgl. Gallagher 2011; vgl. Jeffrey 2012). Im Kontext geographischer Bildung haben sich unterschiedlichste kritische Ansätze mit den Schwerpunkten Partizipation, Raumeignung und politische Formierung befasst. Beispielsweise haben Mitchell & Elwood (2012) eine Unterrichtsreihe entwickelt, in der Schüler/innen ein kritisches Bewusstsein über die lokale Geschichte diskriminierter Minderheiten entwickeln. Andere Ansätze nehmen die Bedeutung des wachsenden Rechtspopulismus und seine (historischen) Implikationen in den Fokus (vgl. Golser & Jekel 2017; vgl. Gryl et al. 2017; vgl. Wöhs et al. 2018). Im Hinblick auf eine *Bildung zu Spatial Citizenship* (vgl. Gryl & Jekel 2012; vgl. Jekel et al. 2015), welche die mündige Beteiligung an räumlichen Partizipationsprozessen und somit mündige Raumeignung mittels digitaler Geomedien zum Ziel hat, wurden im Kontext der Forschung zu Geographien der Kindheit bereits theoretische Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Kindheit, Partizipation und Paternalismus dargestellt (vgl. Pokraka & Gryl 2017; vgl. Pokraka & Gryl 2018).

Ausgehend von einer *Bildung zu Spatial Citizenship* stellt der Beitrag zunächst Perspektiven auf gesellschaftliche Partizipation und (Raum-)Aneignung im Kontext geographischer Kindheitsforschung in den Fokus. Daran anknüpfend werden exemplarisch Ergebnisse einer explorativen Studie vorgestellt, die in Form einer Lernumgebung mit Workshopcharakter im Kontext des Themenschwerpunkts ‚Recht auf Stadt‘ mit Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren, im Rahmen eines Ferienprogramms im Sommer 2018, durchgeführt wurde. Es wird aufgezeigt, inwiefern die Teilnehmenden des Workshops unterschiedliche Methoden der Kommunikation (Gruppendiskussion, subjektive Karten, künstlerische Zugänge) genutzt haben, um sich mit dem o. g. Themenfeld auseinanderzusetzen und inwiefern die Überlegungen zu diesen Konzepten in ihrer Kommunikation deutlich wurden.

Dabei verfolgt der Beitrag die zentrale Fragestellung, inwiefern (intersektionale, räumliche) Machtverhältnisse von den Teilnehmenden im Zusammenhang von Institutionalisierung und öffentlichem Raum in einer auf einer *Bildung zu Spatial Citizenship* konzeptualisierten Lernumgebung kommuniziert und in ihrer sozialräumlichen Aushandlung (re-)produziert werden und welche Perspektiven auf (Raum-)Aneignung sich in diesem Kontext ergeben.

2 Kindheit, Partizipation und Raumeignung

Ausgangspunkt der Überlegungen für diesen Beitrag war die Konzeptualisierung einer Lernumgebung, die einem kritischen Vermittlungsinteresse folgt (vgl. Vielhaber 2000) und auf einer *Bildung zu Spatial Citizenship* (vgl. Jekel et al. 2015) beruht. Das Ziel von *Spatial Citizenship* (ebd.; vgl. Gryl & Jekel 2012) ist die geomedial gestützte mündige Raumeignung aller Bürger/innen, die befähigt werden sollen, an gesellschaftlichen Partizipationsprozessen teilzuhaben. Hierbei spielt der gegenwärtige Bedeutungsgewinn des Web 2.0 eine entscheidende Rolle, bei dem nicht nur der Konsum, sondern auch die eigene Produktion von Inhalten, also die mediale Vermittlung der eigenen Position, im Vordergrund steht. Der Überlegung folgend, mit Kindern einen Raum des Diskurses über Partizipation, räumliche Machtverhältnisse und Raumeignung zu eröffnen, ist es zunächst notwendig, sich diesen zentralen Begriffen anzunähern.

2.1 Kindheit und Partizipation

Kindliche Partizipation kann sowohl auf informeller als auch auf formeller Ebene betrachtet werden. Die informelle Ebene beschreibt intersubjektive Interaktionen, beispielsweise zwischen Schüler/innen und Lehrkräften oder Eltern und Kindern. So folgt Gallagher (2011) einem emanzipativen Partizipationsverständnis, wenn er in seiner Untersuchung zu generationalen Machtverhältnissen im Kontext des Schulunterrichts die Anwendung spezifischer Taktiken der Kinder, beispielsweise Widerständigkeit oder gezielte Beeinflussung, beschreibt, die angewendet werden, um fremde Machtansprüche „zu untergraben“ (Gallagher 2011: 93; vgl. Jeffrey 2012). Er greift damit auf ein auf Partizipationsprozessen zugrunde liegendes fluides Verständnis von Macht zurück (vgl. Foucault 1984), die nicht als materielle Ressource zu verstehen ist, sondern als ambivalenter Begriff im Sinne von Handlungsmacht, die unterschiedliche Akteur/innen wechselseitig in Beziehung setzt und somit Möglichkeiten für Widerstand und Ungehorsam bie-

tet (ebd.). Somit ergibt sich für die angenommene, allgemeine Dominanz Erwachsener gegenüber Kindern in westlichen Industrienationen durch verschiedenste „kleinmaßstäbige Machtbeziehungen, in welchen Erwachsene überlegene strategische Positionen einnehmen“ (Gallagher 2011: 92, Übers. d. Verf.) trotzdem eine Angreifbarkeit auf Grund der Anwendung spezifischer Taktiken. Dabei sind Aushandlungen zwischen den genannten Gruppen nicht zwangsläufig als antagonistische Machtkämpfe zu verstehen: So beschreibt den Besten (2011) die kindliche Partizipation innerhalb ihrer privat-räumlichen Familienstrukturen als zunehmend „demokratischer und reflexiver“ (den Besten 2011: 136f.) und der institutionellen Fremdbestimmung entgegenwirkend, da die Kommunikation und Entscheidungsfindung zwischen Eltern und Kindern verstärkt auf Aushandlungsprozessen beruhe.

Auf formeller Ebene unterscheidet Hart (1992) auf seiner Leiter der Partizipation acht unterschiedliche Stufen zur Differenzierung des Partizipationsbegriffs, um somit Ausprägungen von Partizipation zu unterscheiden bzw. Formen der Pseudopartizipation aufzudecken. Die ersten drei Stufen beschreiben non-partizipative Prozesse, in denen Kinder keine Entscheidungsmacht über sie betreffende Themen haben und die Reichweite ihrer Entscheidungen und des Projekts an sich nicht einschätzen können. Kindliche partizipative Prozesse beginnen erst, wenn Kinder über ihren Einfluss und die Zielsetzung von Partizipationsprozessen informiert werden und erreichen ihre höchste Stufe in der kindlichen Kontrolle des Partizipationsprojekts, d.h. der Initialisierung, der Ideenfindung und des durch Kinder angeleiteten Entscheidungsprozesses in Kollaboration mit Erwachsenen (ebd.). Der *State of the World's Children Report* (SOWC) aus dem Jahre 2003, der die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Fokus nimmt, beschreibt Kinder als „democratic citizens in formation“ (UNICEF 2003 in Skelton 2008). Die Autor/innen des Berichts widersprechen damit der Wahrnehmung junger Menschen von sich selbst, die sich bereits als zur Aktivität bereite Bürger/innen begreifen, die Einfluss auf die Gestaltung ihrer Lebensräume suchen (vgl. Skelton 2008) und dies unter anderem in nicht-formellen Prozessen der (politischen) Beteiligung und Meinungsbildung tun (vgl. Bennett et al. 2008). Dementsprechend wäre ein – wenn auch gut gemeinter – Ansatz der Kindheitsforschung der frühen 2000er Jahre, Kindern eine Stimme zu geben (vgl. Mey 2001), auf Grund seines paternalistischen Gehalts kritisch zu betrachten. Kinder besitzen als handelnde Subjekte in ihrer Lebenswelt bereits eine Stimme, mit der sie Wünsche und Bedürfnisse in vielfältigen Situationen artikulieren. Ebenso scheint es sinnvoll, die soziale Konstruktion von Kindheit und

damit einhergehende, global transportierte Stereotype kritisch zu betrachten.

Folgt man Ansätzen der ‚neuen‘ Kindheitsforschung (vgl. Lund 2008), erscheint es notwendig, den Kindheitsbegriff, analog zum Ansatz der Genderforschung, als soziales Konstrukt anzuerkennen, das jeweils in einen spezifischen sozialen, historischen und kulturellen Kontext eingebettet ist und dabei zwischen der Selbst-Konstruktion und global transportierten Stereotypen bzw. selektiven Vorstellungen von Kindheit zu unterscheiden (vgl. Skelton 2008; vgl. Jeffrey 2012; vgl. Lund & Agyei-Mensah 2008). Dies hat zur Folge, anzuerkennen, dass die Fähigkeit zur und die Formen der Artikulation und Umsetzung der eigenen Wünsche und Vorstellungen von Kindern im Kontext von Partizipationsprozessen jeweils in Abhängigkeit zu dem Verhältnis zu Erwachsenen und Mitgliedern der peer-group zu verstehen ist. Die kristallisierenden Artikulations-, Aneignungs- und Exklusionsprozesse manifestieren sich dabei entlang weiterer, intersektionaler, d.h. sich wechselseitig beeinflussender und verstärkender Differenzkategorien, wie bspw. Gender oder sozioökonomischer Status (vgl. Lund & Agyei-Mensah 2008; vgl. Crenshaw 1989; vgl. Pokraka & Gryl 2017). Räumliche Partizipation sollte in diesem Zusammenhang nicht als Möglichkeit zur *citizenship formation* im Sinne des SOWC, sondern als „education for active citizenship“ – die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation von Kindern als aktive Bürger/innen einfordert (Lund 2008: 137) – verstanden werden, wobei der von Lund festgeschriebene Begriff der „active citizenship“ die räumliche Dimension von Partizipation außer Acht lässt, die in der *Bildung zu Spatial Citizenship* von essentieller Bedeutung ist. Diese soll im Kontext der Betrachtung des (Raum-)Aneignungsbegriffs nun weiter differenziert werden.

2.2 Kindheit & (Raum-)Aneignung

Den grundsätzlichen Überlegungen einer *Bildung zu Spatial Citizenship* folgend, fußt der Ansatz auf relationalen Raumtheorien der Sozialgeographie (vgl. Lefebvre 1993; vgl. Werlen 1997) und erkennt räumliche Machtstrukturen grundlegend als gemacht und somit veränderbar an. Jaeggi (2016) betrachtet das dialektische Verhältnis zwischen Entfremdung und Aneignung und entwickelt aus einer handlungstheoretischen Perspektive ebenfalls einen relationalen Aneignungsbegriff:

„Wie aber soll ich von mir selbst herausfinden, wer ich bin, jenseits dessen, was ich will und tue?“ (ebd.: 74).

Jaeggi kehrt sich also hier von einem Aneignungsbegriff im objektivistischen Sinn in Bezug auf eine

Vorstellung von der ‚Natur‘ oder dem ‚Wesen‘ des Menschen ab, hin zu einer Analyse der Strukturen, die den „Bedingungen unseres Wollens und Könnens widersprechen“ (ebd.: 8). Sie versteht das *Sein als Tun* und verweist in Bezug auf Taylor (1988) darauf, dass wir „nicht nur Anderen, sondern auch uns selbst durch Artikulation erst zugänglich [werden]“ (Jaeggi 2016: 225). Im Gegenzug äußert sich Selbstentfremdung dann einerseits in seiner Eigendynamik (ebd.: 85), also die Verhältnisse eher als gegeben, denn als gemacht anzusehen, ein mangelndes Bewusstsein über die eigenen Handlungsspielräume und andererseits in der daraus resultierenden Erstarrung, also der Anerkennung von verfestigten Verhältnissen „die immun sind (oder sich immun machen) gegen weitere Infra-gestellung“ (ebd.: 85).

Daraus ergeben sich für den Begriff der „Aneignung“ unterschiedliche relationale Dimensionen der Betrachtung, die im Kontext von Aneignungsprozessen nicht quantifizierend zu verstehen sind, sondern als fluide Reflexionsebenen: a) Identifikation meint, dass im Sinne eines anti-essentialistischen Zuganges Individuen keinen quasi-metaphysischen Wesenskern besitzen, sondern sich über die Summe ihrer Eigenschaften identifizieren. Im Sinne von b) Relationalität konstruiert sich Aneignung immer durch die (nicht-) Beziehung zu Anderen, und durch den c) Weltbezug, d.h. das Bewusstsein über das eigene Handeln in der Welt. Dabei meint d) Rollen-spielen die radikalste Form der Relationalität, wenn in spezifischen (gesellschaftlichen) Kontexten bestimmte Rollen angenommen und ausgeübt werden. e) Fluidität meint, (gesellschaftliche, materielle, räumliche ...) Verhältnisse als gemacht und nicht gegeben anzusehen und somit ihre Verhandel- und Veränderbarkeit anzuerkennen. (ebd.: 85)

Die räumliche Perspektive eines relationalen Aneignungsbegriffs wurde u. a. von Löw (vgl. 2001) konzeptualisiert. Nach Löw (2001) stehen Handlungen des Subjekts in einem wechselseitigen Verhältnis zu räumlichen Strukturen, d.h. räumliche Materialität wirkt auf das Subjekt ebenso wie das Subjekt räumliche Strukturen hervorbringen, (re-)produzieren oder anpassen kann. In dieser Konzeption von Raumanneignung wird die Trennung von Subjekt und Raum aufgehoben und beschreibt somit einen Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung der Handelnden mit ihrer Umwelt (Deinet 2009). Tätigkeiten der Raumanneignung von Kindern können hierbei beispielsweise das Spielen, Bewegen, Erkunden oder Entdecken sein (Armbrüster et al. 2016). An diese Überlegungen anschließend beschreibt Daum (2010) das subjektive Kartographieren als Methode der Raumanneignung, im Sinne der Visualisierung der Verortung des Kindes in seiner (Um-)Welt. Darüber hinaus kann die

Methode aber auch eine fruchtbare Möglichkeit der Problematisierung vermeintlich allgemeingültiger Definitionen der Konstitution des öffentlichen Raumes bereitstellen (Pokraka 2015).

Eine Perspektive auf kindliche Raumanneignung, die für den Kontext der Entstehung der Lernumgebung und somit ihrer Analyse im mitteleuropäischen Kontext von Bedeutung ist, und hier näher betrachtet werden soll, ist die der Unterscheidung zwischen öffentlichem und privatem bzw. institutionalisiertem Raum im Kontext geographischer Kindheitsforschung. So beschreibt Valentine (2004) die Dichotomie von öffentlichem und privatem Raum, in dem der öffentliche Stadtraum als potentielle Gefahr für Kinder angesehen wird und dessen Zugänglichkeit und die Mobilität von Kindern in dem selbigen von Eltern stark reglementiert wird (vgl. Evans 2008), wohingegen der private Raum als sicher erachtet wird. Die Statistiken zu häuslicher Gewalt zeigen jedoch, dass diese Dichotomie nicht aufrecht zu erhalten ist, da Kinder statistisch gesehen in ihrem familiären, privaten Umfeld häufiger zu Opfern von Gewalt werden (vgl. Valentine 2004). Holloway (2014) stellt die wechselseitige Problematisierung von Kindern im öffentlichen Raum dar. So seien Kinder im öffentlichen Raum nicht nur potentiell schutzbedürftig, beispielsweise vor Unfällen und Übergriffen, sondern würden ebenso als Risiko für öffentliche Ruhe und Ordnung angesehen. Im Gegensatz zu dieser beschriebenen gesellschaftlichen Problematisierung, postuliert Skelton (2009) die Bedeutung des öffentlichen Raums für die Möglichkeit der Identitätsbildung und der Akkumulation kulturellen Kapitals von Kindern durch die Interaktion mit ihrem lokalen, sozialen Umfeld. Nichtsdestotrotz sind die Tendenzen zur Institutionalisierung und Kommerzialisierung des kindlichen Handlungsraums offensichtlich (vgl. Holloway & Pimlott-Wilson 2014; vgl. Tonucci & Rissotto 2001). So stellen Holloway und Pimlott-Wilson anhand der Untersuchung statistischer Daten zu kommerziellen Freizeitangeboten fest, dass 79% der befragten Kinder aus Familien der Mittelschicht an mindestens drei solcher Freizeitaktivitäten pro Woche teilnehmen (Holloway & Pimlott-Wilson 2014: 381). Tonucci und Rissotto (2001) beschreiben die Tendenzen zur Institutionalisierung in der räumlichen Sozialisation von Kindern, die zu einem Mangel an Autonomie und der Exklusion aus dem öffentlichen urbanen Raum führe. Eine frühere „playground city“, die von unvorhersehbaren Stimuli geprägt war, werde zunehmend zu einer „sandbox city“, die jegliche Unvorhersehbarkeit vermissen lässt und nur eingezäuntes, kontrolliertes Spiel und Pseudo-Erkundungen zulasse (ebd.: 410). Diese Entwicklung intensiviert sich mit den Tendenzen der architektonischen und städtebaulichen Neut-

ralisierung des Raums in moderner und postmoderner Stadtentwicklung (Sennett 2009).

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Erhebungskontext

Die eingangs genannte Fragestellung wurde im Rahmen der Pilotierung der Hauptstudie der Dissertation der Autorin im Kontext eines freiwilligen, kostenlosen Ferienprogramms für Schüler/innen in Essen im Sommer 2018 untersucht. An dem viertägigen Workshop mit dem Titel „Wir entwerfen ein neues Essen!“, der an der Universität Duisburg-Essen und dem näheren Umfeld durchgeführt wurde, nahmen 7 Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren teil (4 Mädchen und 3 Jungen). Dabei lag der Fokus des Workshops auf den Schwerpunkten der (Re-)Produktion von Ungleichheit im Stadtraum im Kontext der Forschung zu Geographien der Kindheit und der Intersektionalitätsforschung (vgl. Crenshaw 1989; vgl. Bürkner 2012), der reflexiven Kartenarbeit (vgl. Gryl 2016a) und der exkursionsdidaktischen Methode der Arbeitsexkursion (vgl. Rinschede & Siegmund 2020). Die geringe Fallzahl der Untersuchung führt dazu, dass die hier vorgestellten Ergebnisse keine repräsentativen Ergebnisse zulassen. Es geht vielmehr darum, in Zusammenhang mit den eingangs dargestellten Überlegungen zu (Raum-)Aneignung, Macht und Partizipation, und Möglichkeiten der daran angeschlossenen Kommunikation mittels Karten, die Konzeptualisierung einer Lernumgebung vorzustellen, ausgewählte Beobachtungen zu skizzieren und in einer kritischen Abschlussreflexion notwendige Konsequenzen und Anpassungen für die Haupterhebung des Promotionsvorhabens darzustellen.

3.2 Konzeptualisierung der Lernumgebung

Gruppendiskussion

In einer einleitenden Gruppendiskussion, angelehnt an die Methode des *Philosophierens mit Kindern* (vgl. Horster 1992; vgl. BPB 2018), wurden unter dem Themenschwerpunkt „Wem gehört die Stadt?“ Machtverhältnisse im öffentlichen Raum diskutiert. Anhand eines Impulses, der aus einem Plakat zum Aufruf an einer Demonstration unter dem Motto „Stadt für alle!“ bestand, wurde die zentrale Fragestellung, wem eigentlich die Stadt gehöre¹ und wer Regeln für die Nutzung und Gestaltung öffentlichen Raums aufstellt, diskutiert.

¹ Der problematische Bias, der in dieser Formulierung – die bereits Eigentumsrechte impliziert – mitschwingt, wird in Kap. 5.2 aufgegriffen.

Arbeitsexkursion 1

Beide Arbeitsexkursionen (vgl. Rinschede & Siegmund 2020) erfolgten unter dem Themenschwerpunkt „Gute und schlechte Orte für Kinder im Innenstadtbereich von Essen“ und es wurden drei unterschiedliche Exkursionsstandorte besucht. In der ersten Exkursionsphase hielten die Kinder bedeutsame Orte nur fotografisch fest. Da die Kinder im Rahmen des Ferienprogramms alle aus unterschiedlichen Essener Stadtteilen stammten und somit anzunehmen war, dass sie im Rahmen ihres Alltags nicht über denselben Bezugsraum verfügten, wurden von der Forscherin Orte auf Grund ihrer vielfältigen Funktionen im Stadtraum und – zumindest in zwei Fällen – der mit ihnen verbundenen lokalen Diskurse, ausgewählt². Die Standorte waren zum einen ein öffentlicher Platz im Essener Norden, der in den letzten Jahren zum Teil als Drogenumschlagplatz im medialen und (hochschul-)politischen Diskurs problematisiert wird, weiterhin die so genannte ‚Grüne Mitte‘, ein hochumworbene Neubaugebiet in direkter Nähe zum Universitätscampus in Essen und schließlich der ‚Limbecker Platz‘, ein Einkaufszentrum. Zumindest der letztgenannte Ort war den Kindern aus ihren Alltags präsent, d. h. alle hatten das Einkaufszentrum bereits mehrfach besucht. Die Ergebnisse der Exkursion wurden anschließend vorgestellt und geclustert auf Plakaten festgehalten.

Reflexive Kartenarbeit

Ausgangspunkt der reflexiven Kartenarbeit (vgl. Gryl 2016a) war das Erstellen subjektiver Karten durch die Teilnehmenden (vgl. Daum 2010; vgl. Pokraka 2015). Die Karten der Teilnehmenden wurden dann auf freiwilliger Basis einzeln vorgestellt und dann die Darstellungen untereinander verglichen. Daraufhin wurden weitere Karten der Stadt Essen (eine Karte des Essener Tourismusbüros und ein ausgedruckter Kartenausschnitt der Stadt Essen aus der OpenStreet-Map) untersucht und diskutiert. Ziel hierbei war das Aufdecken und die Infragestellung allgemeingültiger Kommunikation über den öffentlichen Raum und das Aufbrechen der Dichotomie der Subjektivität der eigenen gezeichneten Karten und der vermeintlichen Objektivität der mitgebrachten Exemplare.

Arbeitsexkursion 2

In einem zweiten Exkursionsdurchgang wurden die untersuchten Orte von den Kindern mit der App ‚Stadtsache‘ kartiert. Ziel hierbei war die Untersuchung und Reflexion der Wirkmächtigkeit digitaler

² Schwierigkeiten die sich aus diesem Vorgehen ergeben werden ebenfalls in Kapitel 5.2 diskutiert.

Karten in der Kommunikation von Raumdeutungen innerhalb des Web 2.0 auf Basis einer *Bildung zu Spatial Citizenship* (vgl. Gryl & Jekel 2012; vgl. Jekel et al. 2015). Die Ergebnisse der zweiten Exkursion wurden ausgetauscht und mit den Ergebnissen der ersten Exkursion verknüpft. Darüber hinaus erfolgte eine Reflexion des Kartierungsprozesses.

Neuentwurf

Am letzten Tag des Workshops erfolgte der Neuentwurf der untersuchten Exkursionsstandorte. Hierbei wurden zunächst noch einmal die Ergebnisse der beiden Exkursionen zusammengefasst, d. h. es wurden die positiven, erhaltenswerten und die negativen, änderungswürdigen Eigenschaften der jeweiligen Orte herausgestellt. Anschließend wurde auf großflächigem Paketpapier mit unterschiedlichen Bastelmaterialien ein Modell des Neuentwurfs erstellt.

3.3 Datenerhebung aus -auswertung

Die Datenerhebung erfolgte während des Workshops mittels der Audioaufnahme der oben erwähnten, einleitenden Gruppendiskussion, sowie der Diskussion zur reflexiven Kartenarbeit (vgl. Gryl 2016a), der Anfertigung von subjektiven Karten (vgl. Daum 2010) sowie der Audioaufnahme der Vorstellung der einzelnen Karten, des digitalen Mappings (vgl. Gryl 2016b) in der zweiten Exkursionsphase sowie der Anfertigung von Feldnotizen aus der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Bachmann 2009).

Die Datenauswertung erfolgte angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), wobei die Kategorienbildung sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgte. Deduktive Kategorien ergaben sich hierbei aus den Überlegungen zum (Raum-)Aneignungsbegriff (Relationalität, Fluidität, Institutionalisierung) sowie zu Differenzkategorien innerhalb der Konstruktion von Fremdheit und wurden auf die einzelnen Datentypen (Audiotranskriptionen, subjektive Karten, digitale Karten, teilnehmende Beobachtung) angewendet. Zur Absicherung der Intercoderreliabilität wurde die Methode des konsensualen Codierens mit einem weiteren Mitarbeiter innerhalb der Arbeitsgruppe der Autorin angewendet (Kuckartz 2010).

4 Ergebnisse

Zur Darstellung und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse wird an dieser Stelle nochmals auf die leitende Forschungsfrage zur Entwicklung der Lernumgebung verwiesen:

Inwiefern werden (intersektionale, räumliche) Machtverhältnisse von den Teilnehmenden im Zu-

sammenhang von Institutionalisierung und öffentlichem Raum in einer auf einer Bildung zu Spatial Citizenship konzeptualisierten Lernumgebung kommuniziert und in ihrer sozialräumlichen Aushandlung (re-)produziert? Welche Perspektiven auf die (Raum-)Aneignung der Kinder ergeben sich in diesem Kontext?

Ausgehend von den formulierten Forschungsfragen ergibt sich für die Ergebnisdarstellung eine Analysematrix entlang der Dimensionen Stadtraum, Sozialraum und des Entfremdungs- bzw. Aneignungsbegriffs, die in Kapitel 2 ausgeführt wurden (Abb. 2).

	Stadtraum (inhaltlicher Gegenstand der Betrachtung)	Sozialraum (Aushandlungs- prozess)
Dimensionen der Entfrem- dung	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Determinismus • Ökonomischer Determinismus • Kartographischer Determinismus • Bürgerlicher Liberalismus • Konstruktion von Fremdheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktion von Fremdheit • Arbeitsteilung
Dimensionen der Aneignung	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktion von Kindheit • Reflexives Kartenverständnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsteilung

Abb. 1: Analysematrix des Kategoriensystems (eigene Darstellung)

Die Dimension Stadtraum bezieht sich hierbei auf die inhaltliche Ebene, also Wahrnehmungen der Kinder in Bezug auf Ungleichheit und Machtverhältnisse im Kontext ‚Stadt‘, wohingegen die Dimension ‚Sozialraum‘ auf Machtverhältnisse innerhalb der Aushandlungsprozesse der Teilnehmenden referiert. Es werden an dieser Stelle zur Illustration der einzelnen Kategorien, die für die eingangs erwähnten Konzepte von Partizipation, (Raum-)Aneignung und Institutionalisierung von besonderer Relevanz sind, exemplarische Einblicke in unterschiedliche Datentypen des ausgewerteten Materials gegeben.

4.1 Entfremdung und Stadtraum

In der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚Machtverhältnisse in Städten‘ sind in der Auswertung des Materials insbesondere verschiedene Determinismen in Form von institutionellem, ökonomischem und kartographischem Determinismus in den Äußerungen der Kinder deutlich geworden. Darüber hinaus zeigen sich Vorstellungen, die dem bürgerlichen Liberalismus – im Sinne des Ausdrucks persönlicher Freiheit, welche die Grenzen der Nutzung und der

Verfügbarkeit des öffentlichen Raums an der potentiellen Einschränkung anderer erfährt – zuzuordnen sind, sowie Konstruktionen von Fremdheit. Beispielhaft soll die Verschränkung von Entfremdung und Stadtraum hier an den Kategorien des ökonomischen und institutionellen Determinismus verdeutlicht werden.

Ökonomischer Determinismus

Kind 1: Die einzigen, denen die Stadt gehört, sind die Bewohner. Die haben die Häuser gekauft, der Bürgermeister hat sie gebaut, aber sie haben sie gekauft. (Auszug aus dem Transkript der Gruppendiskussion zur Methode ‚Philosophieren mit Kindern‘)

Der Ausschnitt des Transkripts entstand während der einführenden Gruppendiskussion zum Thema ‚Recht auf Stadt‘, in welcher die Impulsfragen insbesondere auf Macht- und Aushandlungsprozesse in Städten fokussierten. Neben dem Bezug zum Bürgermeister als institutionellem Symbol von Macht im Kontext von Stadt, der die Diskussion in weiten Teilen dominiert hat, ist an diesem Beispiel besonders die Verknüpfung von Eigentumsrechten (Wohneigentum) und urbaner Partizipation und Recht auf Gestaltung auffällig.

Institutioneller Determinismus

Die unten abgebildete Karte entstand im Rahmen des Einsatzes der Methode des subjektiven Kartierens (vgl. Daum 2010), im Zuge derer die Kinder diejenigen Orte aus ihrem Alltag zeichnen sollten, die für sie von Bedeutung sind. Dabei zeigt sich in diesem Beispiel die Institutionalisierung kindlicher Lebenswelten (vgl. Skelton 2008; vgl. Tonucci & Rissotto 2001) besonders deutlich. Abgesehen von Orten, die in Verbindung mit Familienangehörigen oder dem engsten Freund des Kindes stehen, sind ausschließlich institutionelle Räume eingezeichnet (hervorgehoben), beispielsweise zwei verschiedene Musikschulen, das zukünftige Gymnasium, die frühere Grundschule oder eine Bibliothek.

4.2 Aneignung und Stadtraum

Es zeigten sich im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Stadtraums ebenfalls Aneignungsprozesse, insbesondere in der Übernahme von Zuschreibungen im Zusammenhang mit Kindheitskonstruktionen, in denen auf die Ermöglichung spezifischer Freiräume in der alltäglichen Handlungspraxis in der Reproduktion von Kindheitskonstruktionen zurückgegriffen wurde. Dazu war ein zunehmend re-

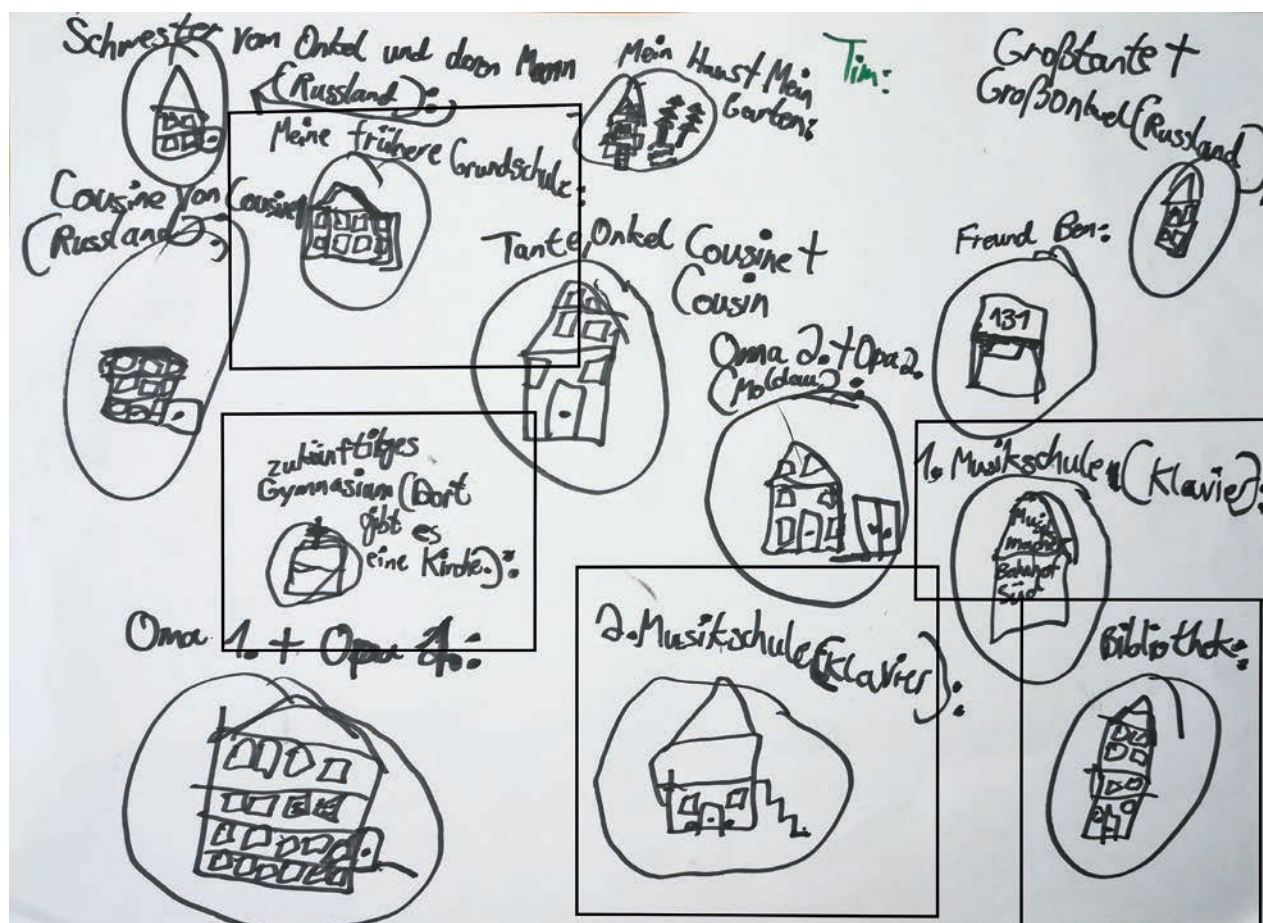


Abb. 2: Subjektive Karte eines Kindes bezogen auf bedeutungsvolle Orte seines Alltags

flexives Kartenverständnis im Kontext einer Diskussion von Karten als geomedialer Kommunikation gesellschaftlicher Machtverhältnisse und partizipativer Handlungsmacht auffällig.

Reflexives Kartenverständnis

F: Und ähm, also das interessante ist ja, warum glaubst du, dass die [Karte] vom Bürgermeister erstellt wurde?

Kind 4: Weil wichtige Leute sowas erstellen vielleicht. [...]

Kind 4: Ich denke, wegen dem Müll wollen die zeigen, dass es zu viel Müll auf der Straße gibt und man sollte das in den Mülleimer werfen, um die Umwelt zu schützen. (Auszug aus dem Transkript zur reflexiven Kartenarbeit)

Dieses Beispiel aus einem Transkript einer Gruppendiskussion zur reflexiven Kartenarbeit zeigt die Entwicklung von einem top-down hin zu einem bottom-up Kartenverständnis bzw. des Prozesses des Kartierens. Während zu Beginn der Diskussion der Eindruck vom Prozess des Kartenerstellens als reine Expert/innen-tätigkeit angesehen wird, wird im Verlauf der Diskussion und über das Betrachten unterschiedlicher Kartenbeispiele deutlich, dass einerseits Karten nicht nur von Expert/innen angefertigt werden und, dass Kartenersteller/innen in ihren Karten Intentionalitäten zum Ausdruck bringen; schlussendlich zeigt das, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse also auch immer kartographisch verhandelt werden können (Harley 1989).

4.3 Aneignung und Entfremdung in der sozial-räumlichen Aushandlung

Neben der Konstruktion von Fremdheit, die sich in der Überkreuzung von Entfremdung und Sozialraum feststellen ließ, ist in letztgenannter Dimension besonders die Kategorie der Arbeitsteilung aufschlussreich, da sie einen anderen, dialektischen, Blick auf die beiden Dimensionen ‚Entfremdung‘ und ‚Aneignung‘ wirft, in dem Sinne, dass diese beiden Dimensionen sich gegenseitig bedingen (können) und nicht getrennt voneinander zu betrachten sind:

Arbeitsteilung

„Nachdem der Ablauf des Neuentwurfs des Exkursionsraums mit den Teilnehmer/innen geklärt wurde und die dafür bereitgestellten Materialien gesichtet wurden, begannen die Kinder mit dem Entwurf. Dabei setzte augenblicklich eine Geschlechtertrennung entlang des Entwurfsprozesses ein: Die Mädchen setzten sich auf die bereitgestellten Tische und begannen, nach einer kurzen Aushandlung mit den

Jungen, Elemente für den geplanten Spielplatz, wie Schaukeln, eine Rutsche oder Bäume anzufertigen. Währenddessen setzten sich die Jungen auf die aufgezeichnete Übersichtskarte am Boden und begannen, Kartenelemente einzuzichnen und anschließend die von den Mädchen erstellten Gegenstände anzuordnen und festzulegen.“ (Auszug aus Notizen der teilnehmenden Beobachtung während des Neuentwurfs)

In diesem Auszug tritt die Ambivalenz, die in der Zuordnung der Kategorien zu den Dimensionen von ‚Entfremdung‘ und ‚Aneignung‘ teilweise deutlich wird, hervor.

5 Diskussion und Reflexion

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Zusammenhang mit Theorien der Raumanneignung von Kindern, die Aneignungsprozesse als Wechselwirkung zwischen handelndem Subjekt und Umwelt verstehen (Löw 2001; Deinet 2009) waren insbesondere die Darstellungen der subjektiven Karten aufschlussreich, in welchen die Dimension der Relationalität (Jaeggi 2016) besonders deutlich werden. In den subjektiven Karten der Workshop-Teilnehmenden werden nicht nur die Bezüge zu bestimmten Orten deutlich, die Kinder fokussieren insbesondere Personen, die in ihrem Leben eine Rolle spielen. In dem dargestellten Beispiel sind zwar fast ausschließlich Gebäude und somit materielle Bestandteile des eigenen Alltags eingezeichnet, nichtsdestotrotz finden sich an einer Vielzahl dieser Gebäude Annotationen zu Personen, die im Leben des Kindes bedeutsam sind, bspw. die Großeltern oder der beste Freund. Die Aneignung der Kinder zeigt sich hier sowohl in den Bezügen zu Materialitäten ihrer Umwelt als auch in den persönlichen Verhältnissen zu Anderen.

Gleichzeitig wird die Institutionalisierung und Kommerzialisierung (vgl. Holloway & Pimlott-Wilson 2014; vgl. Tonucci & Rissotto 2001; vgl. Evans 2008) der Lebenswelt der Kinder am Material sehr deutlich. Zum einen ebenfalls in den subjektiven Karten, in denen die gezeichneten Alltagswelten durch institutionelle Einrichtungen wie Schule oder Musikschule bestimmt erscheinen, mit kaum oder keinen nicht-institutionalisierten Räumen. Insbesondere solche Räume, die per se frei von einer institutionellen oder familiären Form der Überwachung (vgl. Valentine 2004) wären, fehlten bei den Ausfertigungen der Kinder praktisch vollständig. Zum anderen zeigen sich in der Gruppendiskussion und dem Neuentwurf der Exkursionsstandorte Kommerzialisierungen des

kindlichen Alltags, die finanzielle Bedingungen und Möglichkeiten als grundlegend für Rauman eignungsprozesse erscheinen lassen. Jessop (2011) kritisiert ein deterministisches Verständnis von Ökonomie, da es mögliche Störungen und Dynamiken außer Acht lässt, die die kapitalistische Produktionsweise beeinträchtigen könnten. Gerade an dieser Stelle wäre es innerhalb der Lernumgebung notwendig gewesen, den Aspekt der Kommerzialisierung, mit dem die Kinder offensichtlich in ihrer Lebenswelt konfrontiert sind, stärker kritisch aufzugreifen (s. hierzu auch Kap. 5.2).

Wie in Kapitel 4.3 bereits erwähnt, verdeutlicht der Auszug aus dem Protokoll der teilnehmenden Beobachtung anschaulich die Ambivalenzen, die teilweise mit den Dimensionen der Aneignung bzw. Entfremdung einhergehen. Auf der einen Seite lässt sich das Verhalten der teilnehmenden Kinder als eine Form der Entfremdung, im Sinne eines Einfügens in geschlechtsspezifische Stereotype und damit einhergehende Arbeitsteilung deuten, andererseits aber auch als eine *Aneignung* ebendieser Rollen im Sinne einer taktischen Handlungspraxis (vgl. Gallagher 2011), um bewusst besonders unliebsame Aufgaben zu vermeiden und sich dabei der sozialen Beziehungen durchaus ebenfalls bewusst zu sein, die mit den Normierungsprozessen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung einhergehen.

5.2 Reflexion der Gestaltung und Durchführung der Lernumgebung

In der Durchführung und insbesondere der Auswertung des Datenmaterials haben sich Schwierigkeiten gezeigt, die für die Weiterentwicklung der empirischen Auseinandersetzung mit den in diesem Beitrag behandelten Forschungsthemen an dieser Stelle offen gelegt und reflektiert werden sollen.

Zunächst einmal scheint für eine Lernumgebung, die unter anderem zum Ziel hat die subjektive Rauman eignung der Teilnehmenden des Workshops in den Fokus zu rücken, die Entscheidung fragwürdig, die zur Untersuchung gewählten Orte während der Arbeitsexkursionen top-down zu determinieren. Die Entscheidung hierzu wurde getroffen, da das Ferienprogramm, im Rahmen dessen der Workshop angeboten wurde, für alle Kinder der Stadt Essen zur Verfügung stand und somit angenommen wurde, dass die alltäglichen Lebenswelten der einzelnen Teilnehmer/innen keine ausreichenden Überschneidungen aufwiesen. In der Überarbeitung der Konzeption der Lernumgebung für die ein Jahr später stattfindende Hauptstudie konnte diese Überlegung jedoch mit einbezogen werden und die Workshops wurden in mehreren Durchgängen im offenen Ganztagsangebot an drei Essener Grundschulen durchgeführt.

Daran anknüpfend hat die Auswahl der Exkursionsorte zusammen mit der Frage nach einer normativen Kategorisierung (gute/schlechte Orte) in den Ergebnissen deutlich gemacht, dass oftmals dominante Diskurse und Vorstellungen von (nicht) attraktivem Stadtraum (re-)produziert wurden. So wurden Merkmale wie Abfall oder Graffiti als besonders negativ behaftet beschrieben, wohingegen konsumbezogene Infrastrukturen und kommerzialisierte Möglichkeiten der Freizeitgestaltung als besonders attraktiv bewertet wurden. Es wäre ggf. spannend gewesen, zusammen mit den Teilnehmenden hier explizit Freiräume für Alternativmöglichkeiten zu explorieren.

Schließlich stellt sich die Frage, inwiefern in der Impulsgebung zur initiierten Gruppendiskussion die Wortwahl der Forschenden zu einer deutlichen Beeinflussung des Gesprächsverlaufs geführt hat. So wurde von der Forscherin, ausgehend von einem Bildimpuls (Mobilisierungsplakat zu einer Demonstration des Bündnisses ‚Stadt für alle!‘), ein Slogan eines auf dem Plakat abgebildeten Transparents („Wem gehört die Stadt?“) aufgegriffen und reproduziert. Die Wortwahl in dieser Eingangsfrage weist bereits auf Eigentumsrechte hin und es ist möglich, dass dies Einfluss auf den folgenden Austausch der Kinder untereinander genommen hat.

6 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat sich vor dem Hintergrund der Forschung zu Geographien der Kindheit und einer *Bildung zu Spatial Citizenship* zunächst mit Konzepten zu Partizipation und Macht auf formeller und informeller Ebene beschäftigt und anschließend relationale und handlungstheoretische Perspektiven auf den Begriff der (Raum-)Aneignung eingenommen. Von diesen Überlegungen ausgehend wurde eine Lernumgebung für Kinder im Grundschulalter dargestellt und auf Basis der eingangs skizzierten Konzepte analysiert. Dabei kommt der Beitrag zu dem Ergebnis, dass insbesondere Tendenzen der Institutionalisierung, aber auch der relationalen Rauman eignung in den Überlegungen und in der (kartierten) Kommunikation der Teilnehmenden erkennbar wurden. Es wurde auch deutlich, dass für die Weiterentwicklung im Rahmen einer Hauptstudie, zur Untersuchung von (Raum-)Aneignung, räumlichen Machtverhältnissen und ihrer geomedialen Kommunikation aus der Konzeption und Durchführung der pilotierten Lernumgebung Fallstricke abgeleitet werden können, deren Berücksichtigung für diese Weiterentwicklung von essentieller Bedeutung waren.

Dank

Die Veröffentlichung dieses Beitrags wurde vom Open Access Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen unterstützt.

Literatur

- Armbrüster, C., R. Gräfe, M. Harring, S. Sahrakhiz, D. Schenk & M. D. Witte (2016): Spielen, Bewegen, Erkunden – Praktiken der Raumeignung von Grundschulkindern in der Draußenschule. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. In: *Journal of Childhood and Adolescence Research* 11(4). S. 473–489.
- Bachmann G. (2009): Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl S., P. Strodtholz, A. Taffertshofer (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 248–271.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/qualitaetsstandards-fuer-beteiligung-von-kindern-und-jugendlichen/95866> (04.05.2020)
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2018): Philosophieren mit Kindern. <https://www.bpb.de/228237/philosophieren-mit-kindern> (04.05.2020)
- Bürkner, H.-J. (2012): Intersectionality: How Gender Studies Might Inspire the Analysis of Social Inequality among Migrants. In: *Population, Space and Place* 18(2). S. 181–195.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Policy. In: *University of Chicago Legal Forum* 1(8). S. 139–167.
- Daum, E. (2010): Heimatmachen durch subjektives Kartographieren. In: *Grundschulunterricht Sachunterricht* 2. S. 17–21.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2009): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Evans, B. (2008): Geographies of youth/young people. In: *Geography Compass* 2(5). S. 1659–1680.
- Foucault, M. (1984): Space, Knowledge, and Power. In: Rabinow, P. (Hg.): *The Foucault Reader*. S. 239–56.
- Gallagher, M. (2011): Rethinking participatory methods in children's geographies. In: Holt, L. (Hg.): *Doing children's geographies*. S. 84–97.
- Golser, K. & T. Jekel (2017): What is spatial about right-wing discourses? In: *GI_Forum* 2. S. 36–48.
- Gryl, I., D. Könen & J. Pokraka (2017): Limits of freedom – defining a normative background for Spatial Citizenship. In: *GI_Forum* 2. S. 3–12.
- Gryl, I. (2016a): Reflexive Kartenarbeit: eine Einleitung und Gebrauchsanregung zu diesem Band. In: Gryl, I. (Hg.): *Reflexive Kartenarbeit*. S. 5–24.
- Gryl, I. (2016b): Von der Orientierung im Raum zur Raumproduktion: GPS-Drawing und Mapping fördern geographisches Lernen in der Grundschule. In: Peschel, M. (Hg.): *Mediales Lernen: Praxisbeispiele für eine Inklusive Mediendidaktik*. S. 53–63.
- Gryl, I. & T. Jekel, (2012): Re-centering geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach. In: *Cartographica* 47(1). S. 18–28.
- Harley, J. B. (1989): Deconstructing the Map. In: *Cartographica* 26. S. 1–20.
- Hart, R. (1992): Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. In: UNICEF (Hg.): *Innocenti Essays*. 4. Florenz.
- Holloway, S. L. (2014): Changing children's geographies. In: *Children's Geographies* 12(4). S. 377–392.
- Holloway, S. L. & H. Pimlott-Wilson (2014): Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extra-Curricular Activities, and Parenting in England. In: *Annals of the Association of American Geographers* 104(3). S. 613–627.
- Horster, D. (1992): *Philosophieren mit Kindern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen.
- Jaeggi, R. (2016): *Entfremdung: Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Suhrkamp, Berlin.
- James, W. (1981): *The Principles of Psychology*. Holt, Cambridge/MA.
- Jeffrey, C. (2012): Geographies of children and youth II: Global youth agency. In: *Progress in Human Geography* 36(2). S. 245–253.
- Jekel, T., I. Gryl & A. Oberrauch (2015): Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. In: *GW-Unterricht* 137. S. 5–13.
- Jessop, B. (2011): Der ökonomische Determinismus – neu betrachtet. In: *PROKLA* 165 (41). S. 579–596.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Lefebvre, H. (1993): *The production of space*. Wiley, Oxford.
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Lund, R. & S. Agyei-Mensah (2008): Queens as Mothers: The Role of the traditional Safety Net of Care and Support for HIV/AIDS Orphans and Vulnerable Children in Ghana. *Geojournal* 71(2). S. 93–106.
- Lund, R. (2009): At the Interface of Development Studies and Child Research: Rethinking the Participatory Child. In: Aitken, S. et al. (Hrsg.): *Global Childhoods: Globalization, development and young people*. London/New York. S. 131–149.
- Mey, G. (2001): Review Essay: Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 2.

- Mitchell, K. & S. Elwood (2012): Engaging Students through Mapping Local History. In: *Journal of Geography* 111(4). S. 148–157
- Noland, C. M. (2006): Auto-photography as research practice: Identity and self-esteem research. In: *Journal of Research Practice* 2(1). Article M1. o. S.
- Ohl, U. (2009): Spielraumerweiterung. Institutionelle Rahmenbedingungen und Akteursstrategien in der großstädtischen Stadtteilentwicklung unter Einbezug von Kindern und Jugendlichen. Dissertationsschrift. Heidelberg.
- Pokraka, J. (2015): Meine Stadt – mein Leben: Subjektives Kartographieren und partizipative Stadtgestaltung. In: *GW-Unterricht* 1. S. 41–48.
- Pokraka, J. & I. Gryl (2017): KinderSpielRäume. Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit. In: *zdg* 8(2). S. 79–101.
- Pokraka, J. & I. Gryl (2018): Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus. In: *Kartographische Nachrichten* 3. S. 140–146.
- Rinschede, G. & A. Siegmund (2020): Geographie, Fachdidaktik. – Grundriss allgemeine Geographie. UTB, Paderborn.
- Sennett, R. (2009): *Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds*. Berlin Verlag, Berlin.
- Skelton, T. (2008): Children, young people, UNICEF and Participation. In: Aitken, S. et al. (Hrsg.): *Global Childhoods: Globalization, development and young people*. London/New York. S. 165–181.
- Taylor, C. (1988): *Negative Freiheit*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Tonucci, F. & A. Rissotto (2001): Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. In: *Journal of Community & Applied Social Psychology* 11. S. 407–419.
- UNICEF (2003): *The State of the World's Children*. New York.
- Valentine, G. (2004): *Public space and the culture of childhood*. Taylor & Francis. Oxon & New York.
- Vielhaber, C. (2000): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit. Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15)*. Wien. S. 9–26.
- Werlen, B. (1997): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen*. Bd. 1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Wöhls, K., R. Paulischin-Hovdar & A. Gatterbauer (2018): Fostering Holocaust Education and Remembrance Culture Using Geomedia. In: *GI_Forum* 2. S. 193–206.

